



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA REALIZADA NO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA: A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO PIANO NO NÍVEL BÁSICO EM REGIME ARTICULADO

Nome do Mestrando | Cláudia Filipa Botelho da Silva

Orientação | Professora Doutora Ana Isabel Telles Antunes
Beréau

Mestrado em Ensino

Área de Especialização | Ensino de Música

Relatório de Estágio

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA REALIZADA NO CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA: A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO PIANO NO NÍVEL BÁSICO EM REGIME ARTICULADO

Nome do Mestrando | Cláudia Filipa Botelho da Silva

Orientação | Professora Doutora Ana Isabel Telles Antunes
Beréau

Mestrado em Ensino

Área de Especialização | Ensino de Música

Relatório de Estágio

Évora, 2018

Agradecimentos

À minha mãe por todo o apoio de motivação nos momentos mais difíceis de gerir.

À minha orientadora professora Doutora. Ana Telles Béreau pelo apoio e paciência depositada com tanta dedicação na minha pessoa e em todo o meu trabalho.

Aos meus avós pelo apoio incondicional e por conselhos de sabedoria.

Aos meus amigos: Tixa, Andreia, Júlio, Roberto, Felicidade, Sr. Jorge e Mauro por todo o carinho e ajuda no caminho da aprendizagem e da compreensão da vida.

Ao meu orientador cooperante Tito Gonçalves por me ter dado todo o apoio que necessitei e por me ter proporcionado a oportunidade de ver e descobrir novos horizontes.

Ao Conservatório Regional de Évora por me receber no seu meio proporcionando-me a possibilidade de crescer como docente.

Ao Conservatório Regional do Baixo Alentejo por toda a compreensão e paciência.

À Universidade de Évora pela existência deste Mestrado.

Ao meu Pimentinha pelo amor incondicional.

“Toda a ação Humana quer seja positiva ou negativa, precisa depender da Motivação”.

Dalai Lama

Resumo – Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório Regional de Évora: A motivação na aprendizagem do piano no ensino básico no regime articulado.

O presente relatório surge na sequência da Prática de Ensino Supervisionada, realizada no Conservatório Regional de Évora sob a orientação da Professora Doutora Ana Telles Béreau (orientadora interna) e do orientador cooperante Professor Tito Murta Gonçalves. Na primeira secção é apresentado o enquadramento histórico e organizacional da instituição, bem como a descrição dos alunos, das aulas assistidas e lecionadas. Na segunda secção é abordada a problemática da falta de motivação na aprendizagem do piano no ensino básico em regime articulado, com o objetivo de atenuar as suas consequências: insucesso e consequente diminuição de alunos no ensino complementar. Do ponto de vista metodológico, foi efetuada uma pesquisa bibliográfica que permitisse fazer o enquadramento teórico da questão; procedeu-se a observação direta no exercício da atividade e à coleta de dados, através de um questionário aplicado aos alunos do ensino básico. Os resultados obtidos nesta investigação revelam a necessidade de adaptação do sistema de ensino às atuais necessidades educativas, no âmbito do ensino especializado da música.

Palavras Chave: Investigação; Motivação; Piano; Aprendizagem

Abstract - Supervised Teaching Practice undertaken at Conservatório Regional de Évora: Motivation within the learning of piano in the Articulated regime of the Elementary Education.

The present report reflects the Supervised Teaching Practice undertaken at Conservatório Regional de Évora under the supervision of both the Professor Adviser Ana Telles Béreau (internal adviser) and the Cooperating Professor Tito Murta Gonçalves.

The first section of this report presents a historical and organizational framework of the institution as well as the description of the students, of the lessons supervised and delivered. The second section approaches the lack of motivation in the piano learning at the articulated regime of the Elementary Education. The main goal of this analysis was to mitigate the consequences of this lack of motivation, namely this schooling underachievement and the decrease of students in the Complementary Education.

From the methodological point of view, a bibliographical research was made which allowed the theoretical framework for the issues analysed and the direct observation of the learning/teaching activity was made, and data were collected by applying a questionnaire to the students of the Elementary Education.

The results obtained reveal the need to adapt the schooling system to the real educational needs within the Specialized Teaching of Music.

Key words: Research; Motivation; Piano; Learning

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice de Gráficos.....	viii
Índice de Tabelas	ix
Índice de Anexos	x
Lista de Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Secção I - Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Caracterização da Escola.....	3
1.1 História.....	3
1.2 Situação Atual.....	5
2. Caracterização dos Alunos	7
2.1 Aluno A - Iniciação 3.....	7
2.2 Aluna B- 1º Grau	9
2.3 Aluno C - 1º Grau	10
2.4 Aluna D - 3º Grau	11
2.5 Aluna E- 8º Grau.....	13
3. Práticas Educativas.....	15
3.1 Atividades realizadas ao longo do Ano Letivo	15
4. Análise crítica da atividade docente.....	16
4.1 Aulas do aluno A	16
4.1.1 Aspetos positivos:.....	18
4.1.2 Aspetos a melhorar:	18
4.2 Aulas da aluna B	18
4.2.1 Aspetos positivos:.....	20
4.2.2 Aspetos a melhorar:	20
4.3 Aulas do aluno C.....	21
4.3.1 Aspetos positivos:.....	22
4.3.2 Aspetos a melhorar:	23
4.4 Aulas da aluna D.....	23

4.4.1 Aspectos positivos:.....	25
4.4.2 Aspectos a melhorar:	25
4.5 Aulas da aluna E	26
4.5.1 Aspectos positivos:.....	27
4.5.2 Aspectos a melhorar:	27
5. Conclusão	28
Secção II- Investigação.....	29
1. Objeto da investigação - A motivação na aprendizagem do piano no nível básico em regime articulado	29
1.1 Motivações para a escolha do objeto de investigação	30
1.2 Objetivos da investigação	30
2. Metodologias da investigação	31
2.1 Fases da investigação	31
2.2 Recursos utilizados na investigação.....	31
2.3 Metodologias da Investigação	31
2.3.1. Qualitativo/ descritivo – investigação bibliográfica.....	32
2.3.2. Qualitativo/ comparativo – experiências	32
2.3.3. Qualitativo – questionário:	32
2.3.4 Questionário	32
2.4 Revisão da Literatura	32
3. Apresentação e análise de resultados	34
3.1 Contextualização do ensino vocacional da música no ensino regular	34
3.2 Agentes da motivação na aprendizagem do instrumento musical	36
3.2.1 Aluno	36
3.2.2 Professor	37
3.2.3 Família.....	38
3.2.4 Escola	39
3.2.5 Instrumento musical	39
3.3 Motivação intrínseca e extrínseca.....	42
3.4 Teorias da motivação	44
3.4.1 Teoria da Auto-determinação	45
3.4.2 Teoria da atribuição	48
3.4.3 Teoria do Flow	49

3.4.4 Teoria incremental e Teoria da entidade	50
3.4.5 Teoria da expectativa vs. valores	51
4. Análise dos resultados e reflexão crítica	51
4.1 Caracterização da amostra	53
4.2 Resultados do questionário	53
5. Conclusão	70
Reflexão Final	74
Referências Bibliográficas.....	76
Livros e Artigos.....	76
Recursos disponíveis na Internet.....	79
Anexos.....	81
Anexo I.....	81
Anexo II.....	82

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Alunos do Conservatório Regional de Évora no ano letivo 2016/17	Pág. 6
Gráfico 2: Alunos inscritos em piano e restantes opções no ano letivo 2016/17	Pág. 7
Gráfico 3: Agentes da motivação na aprendizagem do instrumento musical.	Pág. 41
Gráfico 4: Teorias da motivação.	Pág. 44
Gráfico 5. Dados referentes às idades, ao número de anos de estudo (piano) e graus frequentados.	Pág. 54
Gráfico 6: Dados referentes à questão 1 do questionário.	Pág. 57
Gráfico 7: Dados referentes à questão 2 do questionário.	Pág. 58
Gráfico 8: Dados referentes à questão 3 do questionário.	Pág. 60
Gráfico 9: Dados referentes à questão 4 do questionário.	Pág. 61
Gráfico 10: Dados referentes à questão 5 do questionário.	Pág. 64
Gráfico 11: Dados referentes à questão 6 do questionário.	Pág. 66
Gráfico 12: Dados referentes à questão 7 do questionário.	Pág. 68
Gráfico 13: Dados referentes à questão 8 do questionário.	Pág. 69

Índice de Tabelas

Tabela 1: Material didático do aluno A	Pág. 9
Tabela 2: Material didático do aluno B	Pág. 10
Tabela 3: Material didático do aluno C	Pág. 11
Tabela 4: Material didático do aluno D	Pág. 13
Tabela 5: Material didático do aluno E	Pág. 15
Tabela 6: Dados referentes aos alunos divididos por escola.	Pág. 55
Tabela 7: Dados referentes à questão 1 do questionário divididos por escola.	Pág. 57
Tabela 8: Dados referentes à pergunta aberta da questão 2 do questionário	Pág. 58
Tabela 9: Dados referentes à questão 2 do questionário divididos por escola.	Pág. 59
Tabela 10: Dados referentes à questão 3 do questionário divididos por escola.	Pág. 60
Tabela 11: Dados referentes à pergunta aberta da questão 4 do questionário.	Pág. 62
Tabela 12: Dados referentes à questão 4 do questionário divididos por escola.	Pág. 63
Tabela 13: Dados referentes à questão 5 do questionário divididos por escola.	Pág. 65
Tabela 14: Dados referentes à pergunta aberta da questão 6 do questionário.	Pág. 66
Tabela 15: Dados referentes à questão 6 do questionário.	Pág. 67
Tabela 16: Dados referentes à questão 7 do questionário divididos por escola.	Pág. 68
Tabela 17: Dados referentes à pergunta aberta da questão 8 do questionário.	Pág. 69
Tabela 18: Dados referentes à questão 8 do questionário divididos por escola.	Pág. 70

Índice de Anexos

Anexo I	Pág. 82
Anexo II	Pág. 83

Lista de Abreviaturas

PES: Prática de Ensino Supervisionada.

ESML: Escola Superior de Música de Lisboa.

IPCB: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

PA: Prova Artística.

CRBA: Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

CREV: Conservatório Regional de Évora.

Introdução

O presente relatório surge na sequência das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música I e II do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, apresentando-se de acordo com as normas sugeridas no Guião da referida instituição de ensino superior para a elaboração de relatórios da PES. A mestranda realizou esta unidade curricular no Conservatório Regional de Évora *Eboræ Mvsica*, com os alunos da classe de piano do orientador cooperante Tito Murta Gonçalves, no ano letivo 2016/2017.

Pretendia-se que o estágio tivesse tido início no arranque do referido ano letivo. No entanto, tal não foi possível, por razões ligadas ao processo de colocação da mestranda em estágio na escola cooperante (*Eboræ Mvsica*); assim, o estágio iniciou-se no dia 31 de outubro de 2016.

A mestranda completou um total de 238 horas de estágio, compreendendo aulas assistidas e dadas, audições de classe, aulas de apoio aos alunos com dificuldades ou para a preparação de provas e audições, assim como alguma assistência dada pela mestranda na preparação e elaboração do plano de atividades da instituição ligado a horas de cargo do orientador cooperante. De acordo com o regulamento interno desta disciplina, a mestranda teria de estagiar com dois alunos de cada nível de estudo; todavia não existindo dois alunos de secundário, a mestranda teve de assistir a aulas de uma aluna de secundário (aluna de órgão) que frequenta o piano como instrumento secundário, afim de poder completar a PES.

Da classe de piano do professor Tito Gonçalves (orientador cooperante) constam: um aluno de iniciação, quatro alunos de primeiro grau, um de terceiro grau, um aluno de quarto grau, um aluno de instrumento secundário e um aluno de oitavo grau.

Este relatório divide-se em duas secções: a primeira diz respeito à caracterização histórica e organizacional da escola, assim como à caracterização dos alunos e à descrição das aulas assistidas e lecionadas, terminando com uma análise crítica da atividade docente da aluna enquanto estagiária. Na segunda secção é apresentada a componente de investigação do presente relatório, subordinada ao tema: a motivação na aprendizagem do piano no nível básico em regime articulado. Essa componente partiu de uma investigação bibliográfica alargada, referente à motivação na aprendizagem e diversas teorias da motivação, que serviram como base para o estudo e compreensão do respetivo objeto e problemática. Para uma análise que enquadre o objeto de estudo desta investigação, numa perspetiva real da

prática do ensino do piano no nível básico, a mestranda realizou uma coleta de dados através de um questionário dirigido aos alunos de piano do nível básico relativos com os quais contactou no âmbito da PES, bem como a alunos de nível básico do Conservatório Regional do Baixo Alentejo, com a finalidade de comparar os resultados obtidos mediante o objeto de estudo desta investigação.

Secção I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola

1.1 História

A Associação Musical de Évora “Eboræ Mvsica” foi fundada em setembro de 1986 com a finalidade de sensibilizar a comunidade local para a música e de divulgar a música dos polifonistas eborenses dos séculos XVI e XVII.

Esta associação teve até ao momento três sedes físicas, das quais: a igreja de Santa Marta¹ localizada na rua de Santa Marta perto do Teatro Garcia de Resende², a segunda no solar dos condes de Portalegre situada no largo Mário Chicó e por último no convento dos remédios³ situado na avenida de S. Sebastião junto à porta dealconchel⁴ freguesia Horta das Figueiras; onde se encontra ainda nos dias de hoje.

O coro polifónico, coro infantil e solistas desta associação musical apresentam-se pela primeira vez em público no seio eborense em setembro do ano de 1986, num concerto integrado no certame *os povos e as artes*. Desde então têm participado com regularidade em eventos, atividades nacionais e internacionais. Destacando-se pela preferência do repertório dos grandes mestres polifónicos da escola de Música da Sé de Évora⁵, ajudando em grande parte a divulgar, promover e a valorizar a sua herança musical.

A escola de Música da Sé de Évora foi nos séculos XVI e XVII uma escola de referência. Os jovens compositores que lá se formaram destacaram-se e contribuíram para a época dourada da polifonia portuguesa, deixando-nos uma herança musical rica e fundamental

¹ Igreja de Santa Marta: Igreja edificada no século XVI de Estilo Barroco, decorada com o escudo de armas de Garcia de Resende.

² Garcia de Resende: Teatro Municipal de Évora do estilo barroco italiano fundado em 1892.

³ Convento dos Remédios: Convento masculino dos carmelitas descalços fundado em 1606.

⁴ Porta de Alconchel: porta da muralha ou porta da cerca medieval de Évora das 10 portas existentes, sendo que a Porta de Alconchel pertencia à época medieval (uma das mais antigas); estas portas que foram construídas na época medieval estavam situadas segundo os pontos cardeais.

⁵ Escola de Música da Sé de Évora: Instituição de ensino associada á Sé de Évora que tinha como função formar músicos e compositores para o serviço musical litúrgico de capela; continha também um colégio de moços de coro dos nove até aos dezoito anos que funcionava em regime de internato, complementando a sua educação com a gramática latina e outras ciências humanas lecionadas na Universidade de Évora.

para a história da música em Portugal, dos quais: Manuel Mendes⁶ Duarte Lobo⁷; Lopes Morago⁸; Estêvão de Brito⁹; Diogo Dias Melgás¹⁰; Filipe Magalhães¹¹ e Francisco Martins¹².

O declínio da escola começará em meados do século XVIII devido à instabilidade política e social que se vivia na época, desde o encerramento das portas da Universidade de Évora ordenado por Marquês de Pombal ministro de D. José I; as invasões napoleónicas e posteriormente as revoluções liberais, culminaram na falta de segurança aos cónegos¹³ responsáveis pela escola de Música da Sé de Évora, que consequentemente encerram as portas da escola no ano de 1835.

A escola de música da Associação “Eboræ Mvsica” surge no mesmo ano em que a associação musical de Évora fora fundada (1986). O seu objetivo estava assente em responder às necessidades de formação da aprendizagem musical dos membros ou futuros membros dos coros da associação.

Os primeiros passos da escola de música do “Eboræ Mvsica” foram elaborados de acordo com os objetivos da associação e de forma independente. Administravam-se aulas de instrumentos de teclas; sopros; cordas; formação musical; iniciação musical; coro infantil e coro sénior.

Na década de 90 do século XX a associação alargou as suas atividades musicais com a criação de novos projetos, tornando assim a sua programação mais diversificada. O seu objetivo era chegar a um público maior, descentralizando essas atividades musicais para outras

⁶ Manuel Mendes (c.1547) veio trabalhar para Évora como mestre de capela privativo do Cardeal de D. Henrique foi mestre da claustra da Sé de Évora e professor no colégio dos moços do coro.

⁷ Duarte Lobo: (c.1566-1646) compositor do renascimento tardio e barroco inicial considerado um dos mais importantes da polifonia Portuguesa; fez seus estudos musicais na escola de Música da sé de Évora e mais tarde mestre de capela na Sé de Lisboa.

⁸ Lopes Estêvão Morago (c.1575-c.1630) nasceu em Vallecás (Madrid), estudou na Catedral de Évora sendo mais tarde mestre de capela da Sé de Viseu.

⁹ Estêvão de Brito (c.1575-c.1641): compositor do renascimento tardio formado na escola de Música da Sé de Évora.

¹⁰ Diogo Dias Melgás (c.1638-c.1700) nasceu em Cuba sendo um dos últimos compositores da época dourada formado na Sé catedral de Évora.

¹¹ Filipe Magalhães (c.1576-): natural de Azeitão, estudou na catedral de Évora, onde foi cantor da claustra da Sé e mais tarde mestre da capela da Sé de Lisboa.

¹² Francisco Martins (c.1620-c.1680): compositor português do renascimento, formado na escola de música da sé de Évora.

¹³ Cónego: Presbítero que vive sob regra tendo a obrigatoriedade de realizar funções litúrgicas solenes na igreja catedral ou colegial.

regiões mais carentes na atividade cultural afim de promover a música e sua aprendizagem. Estes projetos foram feitos em parceria com as Câmaras Municipais e com a Secretaria de Estado da Cultura. Na cidade de Évora salientaram-se o ciclo de “Música nos Claustros”, “Música no Inverno”, os ciclos de “Canto Gregoriano”, “A Quaresma de Música na Escola de Música da Sé de Évora” e as “jornadas Internacionais Escola de Música da Sé de Évora”; estas atividades culturais vieram afirmar os objetivos de divulgação e de sensibilização para a interpretação musical da associação Musical de Évora de um modo mais sistemático e eficaz atuando no contexto Regional.

No ano letivo 2003/2004 a academia de música do “Eboræ Mvsica” recebe a autorização de funcionamento e paralelismo pedagógico cedido pelo Ministério da Educação, sendo esta autorização atribuída pelo trabalho desenvolvido pela Associação Musical de Évora e por a solicitação persistente dos encarregados de educação no pedido do requerimento ao Ministério de Educação. A oficialização dos cursos existentes e a mudança de nome para Conservatório Regional de Évora otimizaram as atividades pedagógicas e os recursos disponibilizados para um melhor funcionamento do espaço envolvente, permitindo assim uma melhoria significativa das condições necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Esta mudança veio motivar a associação “Eboræ Mvsica” e o Conservatório Regional de Évora a elaborar novas atividades que estimulassem a motivação e o aprimoramento no ensino vocacional da música; em 2007 organizam a primeira edição do Concurso para Jovens Intérpretes “Prémio José Augusto Alegria¹⁴”; no ano 2010 realiza-se a primeira edição do “Prémio em Composição 2ª Escola de Évora/ Eboræ Mvsica”. Atualmente estas duas atividades têm estado inativas por falta de verbas.

1.2 Situação Atual

O Conservatório Regional de Évora encontra-se situado no Convento dos Remédios, Avenida de S. Sebastião, Freguesia Horta das Figueiras. Este convento é uns dos monumentos históricos que fazem enaltecer a cidade de Évora como património da humanidade. O edifício dispõe de onze salas de aula; sala de convívio, sala de estudo, sala de professores, secretária, receção, biblioteca, espaço de convívio ao ar livre (claustros do convento) e instalações sanitárias.

¹⁴ José Augusto de Alegria (1917-2004): Cónego, professor e musicólogo que contribui para a valorização da herança dos compositores da escola de música da Sé de Évora.

De acordo com o decreto de Lei nº 152 de 4 de novembro de 2013¹⁵ ao abrigo do artigo 36º e 37º da secção V as escolas de ensino privado e cooperativo passam a ter autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

O Projeto educativo¹⁶ do Conservatório Regional de Évora foi revisto no ano de 2014, sendo que a sua revisão será elaborada até ao final do ano de 2017. O projeto Educativo é um documento ao qual a legislação em vigor obriga toda a escola pública ou cooperativa a projetar e a definir nele todos os seus conteúdos, atividades e objetivos da escola; este documento será a orientação da escola para todas as práticas pedagógicas nela existentes, a sua elaboração terá sido procedida por todos os órgãos da comunidade educativa, com a finalidade de corresponder às exigências do meio envolvente e suas necessidades.

Alunos

No ano letivo 2016/ 2017 estiveram matriculados no total 282 alunos.

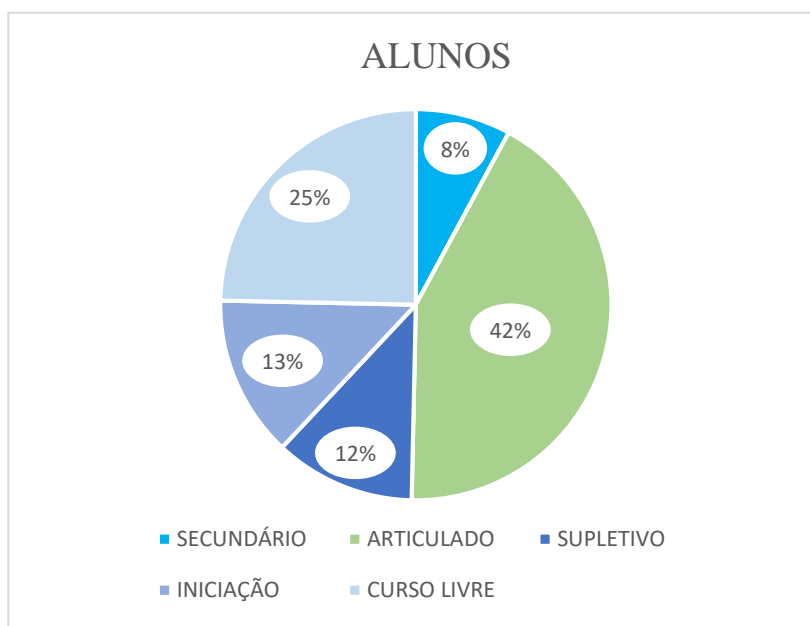


Gráfico 1. Alunos do Conservatório Regional de Évora no ano letivo 2016/17

¹⁵ Decreto de Lei nº 152 de 4 de novembro de 2013: “O Estatuto prevê a necessidade de aprovação de um modelo que discipline as condições de criação de funcionamento destes estabelecimentos reconhecendo ao mesmo tempo o princípio de plena autonomia das escolas particulares cooperativas nas suas várias vertentes em especial na da autonomia pedagógica”.

¹⁶ Projeto educativo 2014/17 (Anexo).

Destes 282 alunos matriculados no Conservatório Regional de Évora no ano letivo acima exposto 64 estiveram inscritos em Piano.

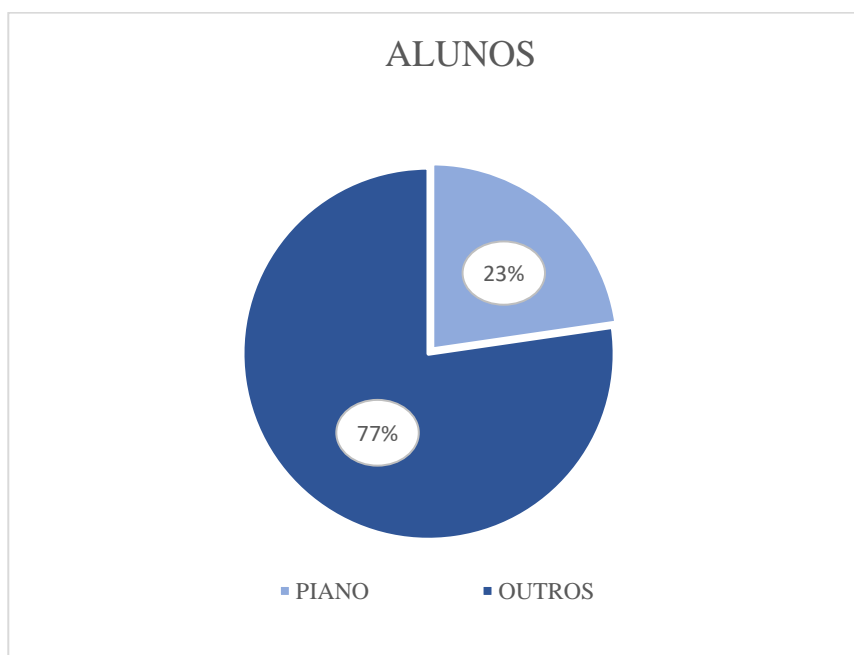


Gráfico 2. Alunos inscritos em piano e restantes opções no ano letivo 2016/17.

Corpo Docente

O corpo docente no ano letivo 2016/2017 foi de 32 elementos.

O corpo docente de piano foi composto por 5 elementos, dos quais: Tito Gonçalves; Ana Filipa Luz; Liudmila Vashchilina; Filipe Marques e Simão Correia.

No âmbito da PES a mestranda teve como Orientador Cooperante o professor Tito Gonçalves e, conseqüentemente teve a oportunidade de trabalhar no seio da sua classe, atualmente composta por: uma iniciação; três primeiros graus; dois terceiros graus; um quarto grau e dois alunos de secundário (sendo um deles aluno de instrumento secundário).

2. Caracterização dos Alunos

2.1 Aluno A - Iniciação 3

O aluno A é estudante no CREV no nível de iniciação 3; tem nove anos de idade e frequenta o quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico. Já tinha frequentado a iniciação 1 e 2 no CREV na classe de piano do professor Tito; o facto de ter iniciado e continuado com o mesmo professor proporcionou-lhe uma aprendizagem regular, confiante e em parte afetiva,

definindo assim uma relação saudável entre professor e aluno, o que em tenras idades é vital na aprendizagem inicial do instrumento.

O aluno A demonstra uma aptidão musical acima da média, a sua vontade e curiosidade sobre o piano estão presentes continuamente, evidenciando uma capacidade técnica acima do que se considera normal para esta primeira fase da aprendizagem instrumental. Ao longo dos três anos de iniciação que frequentou o aluno A obteve sempre o aproveitamento de muito bom, estudando em média três horas por semana, sendo que concentra a maior parte do seu estudo nos fins de semana devido à sua carga horária.

No decorrer do ano letivo presente a evolução do aluno A foi muito rápida e progressiva, tanto em aspetos de carácter técnico como em relação ao nível da postura.

A longo do ano letivo vigente o aluno A apresentou algumas dificuldades na compreensão do texto musical no que diz respeito à relação entre as notas da pauta e sua localização no teclado principalmente no registo grave, demonstrou dificuldade na compreensão das diferentes abordagens de articulação como o legato e stacatto e algumas problemáticas na questão da postura, levantando os ombros e cotovelos. A mestranda pode intervir corrigindo exemplificando ao instrumento as diferenças entre o correto e o errado em relação às problemáticas que o aluno foi apresentando ao longo das suas aulas de instrumento.

O material didático previsto na planificação do Aluno A do ano letivo presente foi cumprido na íntegra. Observei uma mudança de atitude e de comportamento no aluno A no decorrer do ano letivo presente, tanto pela sua motivação como por estar prestes a terminar a iniciação, a ideia de se preparar para ingressar no primeiro grau do ensino articulado fez com que o seu empenho melhorasse significativamente. O aluno A esteve presente em todas as atividades e apresentações respetivas às iniciações do CREV.

O material didático que o aluno A trabalhou durante o ano letivo presente está especificado na tabela 1 (página seguinte).

Material Didático do aluno A	
<u>1º Período</u>	<i>6 peças do Álbum Let's go to the Zoo – Cofalik Twardowski (Baerenreiter)/ 1 Estudo de Carl Czerny op. 481(Peters)</i>
<u>2º Período</u>	<i>5 peças do Álbum Let's go to the Zoo – Cofalik Twardowski (Baerenreiter)/2 Estudos de Carl Czerny op. 481 (Peters) / 1 peça de Dimitri Kabalevsky op. 39 (Schirmer)</i>
<u>3º Período</u>	<i>1 peças do Álbum Let's go to the Zoo – Cofalik Twardowski (Baerenreiter)/2 Estudos de Carl Czerny op. 481 (Peters) /1 peça de Dimitri Kabalevsky op. 39 (Schirmer)/ 2 peça de F. L. Graça (Musicoteca)</i>

Tabela 1. Material didático do aluno A

2.2 Aluna B- 1º Grau

A aluna B tem dez anos de idade e frequenta o primeiro grau em regime articulado no CREV, frequentando o quinto ano na escola básica Conde de Vilalva. Antes de ingressar no regime articulado a aluna B frequentou três anos de iniciação ao piano, no CREV também com o professor Tito Gonçalves. O seu gosto pela música foi notado por seu pai, que lhe deu todos os isentivos para se inscrever nas aulas de piano do CREV.

No início deste ano letivo a aluna B apresentou alguma tensão com a intervenção e presença da mestrandia nas suas aulas. Evidenciou algumas dificuldades no cumprimento dos trabalhos de casa da disciplina, mantendo alguns problemas de organização pessoal até à intervenção do orientador cooperante na elaboração de um horário de estudo semanal no meio do ano letivo a aluna demonstrou-se mais descuidada com o estudo da disciplina e pouca assiduidade.

A aluna B demonstrou algumas dificuldades, tais como: dificuldade na leitura e compreensão da linha melódica respetiva à clave de fá; dificuldade na leitura rítmica, algum desleixo na postura correta a ter em relação à posição dos dedos no teclado, apresentando algumas tensões no movimento da mão esquerda; a mestrandia pode intervir com a supervisão do orientador cooperante, criando exercícios de relaxamento que auxiliaram a aluna B a ter uma postura mais natural e adequada; no que diz respeito à dificuldade rítmica a mestrandia

pode intervir com exercícios de pulsação que auxiliaram à consciencialização do valor mais preciso e correto das figuras musicais presentes no material didático a cumprir pela aluna B.

O material didático trabalhado pela aluna B está especificado na tabela 2 (tabela que se segue).

Material Didático da aluna B	
<u>1º Período</u>	<i>3 Estudos C. Czerny op. 777 (Peters) / 2 peças de J. Thompson`s – part four (Chappppel) / 2 peças de M.de L. Martins (Musicoteca)</i>
<u>2º Período</u>	<i>2 Estudos C. Czerny op. 777 (Peters) / 1 peça do Álbum Let`s go to the Zoo – Cofalik Twardowski (Baerenreiter) / 2 peças de Dimitri Kabalevsky op. 39 (Schirmer)</i>
<u>3º Período</u>	<i>1 Estudo C. Czerny op. 777 (Peters) / 1 peça de M. L. Martins (Musicoteca) / 1 peça do Álbum Let`s go to the Zoo – Cofalik Twardowski (Baerenreiter)</i>

Tabela 2. Material didático da aluna B

No final do terceiro período a aluna B conseguiu ultrapassar apenas algumas das suas dificuldades por apresentar uma assiduidade irregular e pouco empenho na disciplina, terminando ainda assim o período com três valores numa escala de zero a cinco.

2.3 Aluno C - 1º Grau

O aluno C tem dez anos de idade e frequenta o primeiro grau em regime articulado no CREV; tal como a aluna B está matriculado no quinto ano da escola básica Conde de Vilalva. O aluno C não frequentou iniciação antes de ingressar no ensino articulado, consequentemente apresenta um nível inferior em comparação aos colegas que frequentaram. O aluno C apresenta um carácter extrovertido, descontraído, tendo por vezes um comportamento leviano.

O contexto familiar do aluno C apresenta-se modesto e humilde com algumas limitações económicas, o que torna difícil a aquisição de um instrumento que possibilite ao aluno C condições de estudo em casa; desse modo fica limitado aos horários de estudo da escola e ao transporte dos familiares para as horas de apoio e de estudo do instrumento, resultando deste modo numa falta de regularidade no seu estudo semanal.

Ao longo do ano letivo vigente o aluno C mostrou-se descontraindo e receptivo em relação às intervenções da mestrandia notando-se um esforço por parte do aluno para assimilar as correções que a mesma pode exercer com a observação do orientador cooperante. A mestrandia pode observar algumas problemáticas, das quais: a postura correta a ter em relação ao instrumento desde a forma de sentar no banco até ao posicionamento das mãos e dedos no teclado e problemáticas de compreensão da leitura rítmica e melódica, assim como falta de noção da linguagem musical básica, a mestrandia pode intervir e auxiliar na sua correção.

O aluno C não conseguiu cumprir o material didático na íntegra, não ultrapassando todas as problemáticas acima expostas por falta de estudo, terminando a disciplina com três valores.

O material didático trabalhado pelo aluno C está especificado na tabela 3 (tabela que se segue).

Material Didático da aluna C	
<u>1º Período</u>	<i>5 peças de J. Thompson`s – part four (Chapppel)</i>
<u>2º Período</u>	<i>6 peças de Ch. Hervé/ J. Pouillard (Lemoine)</i>
<u>3º Período</u>	<i>4 peças de Ch. Hervé/ J. Pouillard (Lemoine) / 2 peças do álbum para Maria Helena R. Perés (não editado)</i>

Tabela 3. Material didático do aluno C

2.4 Aluna D - 3º Grau

A aluna D tem treze anos de idade e frequenta o terceiro grau de piano em regime articulado no CREV, frequenta o sétimo ano do terceiro ciclo do ensino básico na escola de Santa Clara.

Em contexto familiar a aluna D dispõe de todo o apoio no que diz respeito aos seus estudos musicais, no decorrer deste ano letivo a aluna D adquiriu um instrumento Yamaha da série U, tendo o privilégio de ter um instrumento acústico de qualidade em casa podendo praticar de forma mais correta e confortável.

Apesar de não ter nenhum parente ligado ao mundo das artes e de estudar piano há apenas dois anos, a aluna demonstra capacidade e sensibilidade musical tendo a intenção de terminar pelo menos o oitavo grau.

A aluna D apresenta um carácter extrovertido e nervoso, o que consequentemente traduz-se na falta de confiança perante o seu trabalho e empenho, assim apresentou-se sempre bem-disposta e sorridente.

A mestrande pode observar na aluna D uma postura pouco correta ao instrumento, tendo em conta o grau que frequenta, consequentemente começou a ter algumas tensões musculares na zona da nuca e omoplata esquerda, a mestrande pode intervir com exercícios de correção da postura e de relaxamento, referindo a possibilidade de a aluna poder praticar exercícios de aquecimento antes de estudar ou tocar o instrumento, para ajudar a atenuar e prevenir as tensões causadas por uma postura incorreta ao piano.

A aluna D demonstrou-se um pouco nervosa com a presença da mestrande, mas com uma atitude muito positiva em relação às suas intervenções. O orientador cooperante referiu que a aluna C em comparação ao ano letivo transato teve uma melhoria significativa no empenho da disciplina no decorrer do ano letivo presente, devido em parte à presença da mestrande, justificando que, a aluna D sempre demonstrou muito nervosismo nas apresentações que envolvessem o palco e o público, o facto de ter presente de forma continua outra pessoa para além do professor cooperante nas aulas de piano, pode auxiliar a aluna D a atenuar o medo do palco e a gerir melhor o seu nervosismo.

Além de apresentar alguns problemas na postura como acima referido, a mestrande pode observar também falhas na pulsação e alguns erros de ritmo por falta de atenção ao texto musical, tendo por vezes também a falta de cumprimento no que diz respeito a dinâmicas e rigor nas distintas articulações presentes nas peças, e estudos a abordar.

Apesar da aluna D ter apresentado alguma dificuldade em cumprir o material didático previsto para o ano letivo presente, a sua avaliação foi de 4 valores, pois o seu esforço durante o decorrer do ano letivo foi notório.

O material didático trabalhado pela aluna D durante o presente ano letivo está especificado na tabela 3 (página seguinte).

Material Didático da aluna D	
<u>1º Período</u>	<i>3 Estudos de C. Loeschhorn op. 66 (Ed. M. Moscovo) 5 / 1 peças de M. de L. Martins (Musicoteca)/ 1 peça de T. Kenins (ULMA) / Sonatina de T. Haslinger C Maior (Ed. Musicais Polacas)</i>
<u>2º Período</u>	<i>2 Estudos de C. Loeschhorn op. 65 (Ed. M. Moscovo) / 1 Peça de D. Kabalevsky op. 27 (Schirmer) / 1 peça de T. Kenins (ULMA) / Sonatina de T. Haslinger em C Maior (Ed. Musicais Polacas)</i>
<u>3º Período</u>	<i>2 Estudos de C. Loeschhorn op. 66 (Ed. M. Moscovo) / 1 Peça de D. Kabalevsky op. 27 (Schirmer)/ Sonatina de T. Haslinger em C Maior (Ed. Musicais Polacas)</i>

Tabela 4. Material didático da aluna D

2.5 Aluna E- 8º Grau

A aluna E tem 18 anos de idade e frequenta o oitavo grau de piano no CREV em regime supletivo. Iniciou os seus estudos musicais aos dez anos de idade no CREV na classe de piano do professor Tito Gonçalves onde completou todo o seu percurso enquanto aluna de piano.

O seu contexto familiar é vinculado à música com ligação profissional na área por parte de seu pai, o que lhe proporcionou desde o início dos seus estudos musicais um método de estudo acompanhado em casa e de condições favoráveis ao desenvolvimento da sua aprendizagem musical.

No início do ano letivo presente a aluna E demonstrou algumas dúvidas na escolha da área profissional a seguir, mostrando-se indecisa entre prosseguir os seus estudos na área da Música ou na área das Ciências e Tecnologias; consequentemente manteve esta incerteza desde o início do primeiro período do ano letivo presente até meados do segundo período do mesmo. A aluna E recorreu várias vezes à mestrandia colocando-lhe questões sobre a sua experiência de vida académica e profissional, afim de solucionar as suas dúvidas sobre a música como carreira profissional, procurando conselhos e informações sobre o contexto musical e suas possíveis saídas em termos profissionais. O facto da aluna E ter persistido nesta incerteza num prazo considerado longo tendo em conta o momento académico em questão cadenciou-se consequentemente numa preparação insegura, pouco perspicaz e descuidada na execução do programa a cumprir para as provas de ingresso ao ensino superior. Este desfecho

foi para a aluna E um momento muito desmotivante tendo em conta a não concretização desse ingresso em nenhuma escola superior. A aluna E fez provas apenas na ESML e no IPCB.

A aluna E apresentou uma atitude positiva e descontraída com a presença da mestrande, trabalhando de forma versátil e perspicaz nas intervenções da mesma.

A aluna E escolheu o reportório a desenvolver ao longo do ano letivo vigente em conjunto com o professor cooperante com a temática água, no contexto de poder concluir a disciplina com todos os critérios de avaliação presentes no projeto educativo do CREV da disciplina de piano, entre eles está a realização da PA¹⁷, uma prova e recital final sendo que a mesma será complementada por um trabalho escrito baseado e contextualizado no programa da prova ou no instrumento.

Ao longo do primeiro período e inícios do segundo a mestrande pode observar alguma falta de empenho na disciplina, a aluna E limitava-se a ler o programa na aula, tendo dificuldade em cumprir as metas definidas pelo orientador cooperante, justificando a situação por falta de tempo, visto que a aluna frequenta o supletivo apresenta uma carga horária mais pesada. Para além desta problemática a aluna E apresentava outras dificuldades, como a falta de consciência do timbre relacionado à ideia musical, a contextualização das obras e sua interpretação de acordo com a época, a estrutura e sua abordagem e algum descuido técnico. A mestrande pode intervir e ajudar a resolver e a atenuar algumas destas problemáticas sobre a orientação do professor cooperante.

Apesar de não ter ingressado no ensino superior a aluna E cumpriu na íntegra o previsto material didático para o ano letivo presente, terminado a disciplina com 18 valores.

O material didático que a aluna E trabalhou durante o ano letivo presente está especificado na tabela 5 (página seguinte).

¹⁷ PA: prova artística que substitui atualmente o antigo exame de oitavo grau, sendo que a mesma tem como apêndice um trabalho escrito sobre o instrumento ou com uma temática relacionada com o programa a interpretar.

Material Didático da aluna E	
<u>1º Período</u>	<i>Estudo em dó Maior de R. Dubra (ULMA) / J. S. Bach Prelúdio e Fuga BWV 847(Urtext G.H. Verlag) / Sonata K 476 W. A. Mozart (Urtext) / No Lago de Wallenstadt 160 nº 2 (Peters) / 1 peça de F. de Lacerda- Na Fonte (Musicoteca) / 1 Estudo de Chopin op. 10 nº 9 (Peters)</i>
<u>2º Período</u>	<i>Estudo em dó Maior de R. Dubra (ULMA) / J. S. Bach Prelúdio e Fuga BWV 847(Urtext G.H. Verlag) / Sonata K 476 W. A. Mozart (Urtext) / No Lago de Wallenstadt 160 nº 2 (Peters) / 1 peça de F. de Lacerda (Musicoteca) / 1 Estudo de Chopin op.10 nº9 (Peters)</i>
<u>3º Período</u>	<i>Estudo em dó Maior de R. Dubra (ULMA) / J. S. Bach Prelúdio e Fuga BWV 847 (Urtext G.H. Verlag) / Sonata K 476 W. A. Mozart (Urtext) / No Lago de Wallenstadt 160 nº 2 (Peters) / 1 peça de F. de Lacerda (Musicoteca) / 1 Estudo de Chopin op.10 nº9 (Peters)</i>

Tabela 5. Material didático da aluna E

3. Práticas Educativas

No decorrer da PES a mestranda participou na organização das atividades ministradas pelo orientador cooperante e pelo CREV, prestando apoio aos alunos na sua preparação e auxiliando no decorrer das mesmas.

Neste ponto enumera-se as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

3.1 Atividades realizadas ao longo do Ano Letivo

Seguindo o plano educativo do CREV foram desenvolvidas atividades que promoveram a música bem como a interatividade entre a escola e a comunidade local. Para além dessas atividades consta também neste ponto outras atividades realizadas no âmbito da preparação e apoio aos alunos na sua formação das quais a mestranda teve a oportunidade de participar e intervir.

- Dezembro- audição dos alunos A, B, C, E, e D no Convento dos Remédios.
- Dezembro- audição geral dos alunos das classes de Piano do CREV no Convento dos Remédios.

- Dezembro- apoio aos alunos na preparação das audições.
- Março /abril- Participação dos alunos A C, E, e D nas audições gerais de Primavera no Convento dos Remédios e no Teatro Garcia de Resende.
- Maio- apoio aos alunos B, C e D na preparação das provas finais¹⁸.
- Maio- provas finais dos alunos B, C e D.
- Junho- audição dos alunos A B, C, E e D no Convento dos Remédios.
- Junho- audição geral dos alunos de piano do CREV no Convento dos Remédios.
- Junho- apoio aos alunos A B, C, E e D para preparar o programa para as férias.
- Junho- apoio à aluna D para preparar a PA e o recital final.
- Julho- recital final da aluna D na igreja do Espírito Santo.

4. Análise crítica da atividade docente

No decorrer da PES a mestranda teve a oportunidade de intervir na resolução dos problemas mencionados no ponto dois acima exposto desta secção. Todas as estratégias aplicadas foram praticadas e analisadas sobe a orientação do orientador cooperante.

Neste ponto a mestranda apresenta uma análise crítica de todas as componentes de intervenção e interação referentes à prática pedagógica que pode observar e exercer no âmbito da PES.

4.1 Aulas do aluno A

No decorrer do ano letivo, a mestranda teve a oportunidade de lecionar três aulas ao aluno A, uma no primeiro semestre e duas no segundo semestre da PES, duas destas foram presenciadas pela orientadora interna.

No decorrer do Ano letivo a mestranda tentou utilizar uma linguagem adaptada à faixa etária do aluno A, recorrendo sempre que possível a exemplos dos quais o aluno se podia identificar de forma simples e direta.

Na primeira aula do aluno A, a mestranda interveio corrigindo questões de postura, de pulsação e de articulação. Primeiramente abordou a postura do aluno A corrigindo a postura das mãos em relação ao teclado através de exercícios de relaxamento e de apoio, o aluno A apresentava uma inclinação das mãos incorreta em relação ao teclado baixando por vezes

¹⁸ Provas finais: provas práticas realizadas no terceiro período de cada ano letivo para os cursos oficiais definidas como um dos parâmetros de avaliação para a disciplina de instrumento do CREV.

demasiado o pulso, os polegares na maioria das vezes saiam do teclado fazendo com que o aluno perdesse o equilíbrio na postura dos dedos e mãos, o que resultava num apoio em esforço e descuidado, elevando por vezes os ombros e o ângulo dos cotovelos em relação ao corpo; A segunda intervenção foi direcionada para a questão da importância de uma pulsação regular, aplicando exercícios e estratégias de estudo ligadas à subdivisão dos tempos dentro de um compasso determinado na partitura, com o objetivo de sensibilizar o aluno A para a importância do tempo e a sua regularidade; a mestrandia pode também chamar a atenção do aluno A para a importância do cumprimento das diferentes articulações descritas na partitura e sua abordagem, para que o discurso musical seja mais correto e mais integrado no carácter pretendido, exemplificando ao instrumento as diferentes abordagens das mesmas e a sua relação com a intensão e diferenciação do gesto ao teclado perante cada tipo de articulação.

Nas segunda e terceira aulas, o aluno A já evidenciava em comparação à primeira aula algumas melhorias, das quais: um maior controlo sobre a sua pulsação; mais atenção no cumprimento das distintas articulações presentes nas suas peças e estudos; discurso musical mais coerente e regular. No entanto na peça *jogo das terceiras*, de Lopes Graça o aluno A apresentava um ligeiro acelerar do tempo, a mestrandia interveio contando em voz alta o tempo juntamente com o aluno A enquanto este a executava, sublinhando que seria importante implementar o contar em voz alta no seu estudo semanal; a mestrandia realçou ainda a importância de ouvir a música e não tentar apenas tocar rápido, justificando com recurso a exemplos deste género: “quando contamos uma história a alguém para poder transmitir e cativar, devemos colocar intensão nas palavras para fazer com que o público viaje para a nossa história, na música será exatamente a mesma coisa.”, este tipo de recurso foi essencial para a compreensão da necessidade de dar mais atenção ao cumprimento rigoroso do texto musical definindo qual a sua finalidade.

A terceira aula coincidiu com o final do ano letivo, nesta altura o aluno A já tinha efetuado a prova de acesso ao ensino articulado tendo ficado apto. O primeiro ponto da terceira aula foi direcionado para a revisão do jogo das terceiras de Lopes Graça e dois estudos de Carl Czerny op. 481 nº 6 e op. 599 nº 18, de um modo geral a mestrandia interveio na estruturação da interpretação da peça e estudos assente numa análise básica dos seus conteúdos, recorrendo por vezes à analogia com linguagem verbal falada. No segundo ponto da terceira aula, preparou-se o trabalho de casa para as férias, fazendo uma leitura conjunta da melodia acompanhada de Lopes Graça e do estudo nº 20 de Carl Czerny op.599, definindo formas de estudo ligadas à compreensão das posições e dedilhações da mão esquerda pelo meio da

desconstrução do movimento rítmico para simples acordes na sua alternância, sublinhando a importância de estudar devagar e com atenção ao texto musical.

4.1.1 Aspetos positivos:

- Linguagem didática consistente, imaginativa e adaptada à faixa etária do aluno A.
- Relação e interação descontraídas, divertida e cuidadas com o aluno A.
- Explicação através do exemplo na resolução de problemas, executando as correções ao instrumento.
- Criação de mecanismos de estudo para a compreensão e solução de problemáticas de carácter técnico básico.
- Estruturação da ideia musical do aluno A com recurso à imaginação e intenção artística.

4.1.2 Aspetos a melhorar:

- Planificação das aulas dadas a melhorar, nomeadamente através da inclusão de mais pormenores relativos a conteúdos programáticos e conteúdos específicos, incluindo um enquadramento teórico e histórico sobre o programa a abordar pelo aluno A.
- Melhorar o controlo de ansiedade nas primeiras aulas, afim de não prejudicar um discurso verbal fluido e consistente.

4.2 Aulas da aluna B

No trabalho realizado com a aluna B ao longo do ano letivo, a mestrandia lecionou quatro aulas, sendo que apenas uma delas foi assistida pela orientadora interna; este facto surge como consequência de alguns problemas que foram sendo apresentados pela aluna B; de facto, a sua assiduidade no final do terceiro período foi irregular e a sua dedicação à disciplina de piano foi sendo sistematicamente posta em último plano nas suas obrigações escolares. O orientador cooperante interveio junto do encarregado de educação para uma compreensão e possível solução destes pontos, relembrando a necessidade da regularidade de estudo e assiduidade durante todo o ano letivo.

Nas duas primeiras aulas a mestrandia sentiu alguma dificuldade na interação com a aluna B, por esta se apresentar tensa e nervosa com a sua presença, não permitindo o contacto físico nas primeiras intervenções. Tal comportamento constituiu uma limitação inicial ao trabalho da mestrandia, pelo que o orientador cooperante sugeriu que a mestrandia ministrasse o fecho

de cada aula do primeiro período, por forma a criar um elo de ligação e de confiança com a aluna B; para além disso, no início de cada aula a mestranda conversava com a aluna em questão sobre o decorrer da sua semana, aplicando ainda reforço positivo no final de cada aula.

No final do primeiro período, a mestrada ministrou a aula da aluna B com a presença da orientadora interna. A aluna apresentou-se mais recetiva com a mestranda, respondendo de forma mais positiva às suas intervenções, em comparação ao início do período.

A referida aula iniciou com a escala de mi maior na extensão de uma oitava, seguida do arpejo correspondente, de mãos separadas. A mestranda observou uma postura muito descuidada e inconsciente, intervindo na sua correção com recurso a exercícios de relaxamento e apoio; utilizou ainda exercícios de posições compostas por acordes de três notas na mão esquerda, afim de que a aluna B compreendesse a dedilhação do arpejo e a posição da mão esquerda nesta tonalidade, sublinhando a importância da postura e o cumprimento da dedilhação para se poder alcançar um maior conforto na execução das escalas, estudos e peças. No seguimento da aula, a aluna B apresentou um estudo de Carl Czerny (op. 777 nº 15), no qual era evidente a falta de estudo, demonstrando dificuldades na compreensão da linha rítmica e na leitura em clave de fá; na realidade, a aluna conseguia identificar as notas na clave de fá, mas de forma muito lenta e contando ainda pelos dedos.

A mestranda abordou a necessidade de a aluna B praticar mais a sua leitura, para poder melhorá-la, tornando-a mais rápida e eficaz; assim, aconselhou-a a praticar em casa com recurso a exercícios escritos de identificação das notas na clave de fá. Para justificar a necessidade deste tipo de trabalho, a mestranda recorreu a uma comparação com os tempos em que a aluna B entrara na primeira classe do primeiro ciclo sem saber ler nem escrever, lembrando-lhe todo o treino e prática que foram necessários para se sentir confortável nestas matérias e concluindo que, para melhorar a compreensão da linguagem musical, o caminho a percorrer seria o mesmo.

As dificuldades de ritmo que a mestranda observou resultavam não só da falta de empenho da aluna, mas também da ausência de um seguimento consciente da divisão do compasso e seu preenchimento; a mestranda corrigiu esta questão explicando, executando e exemplificando ao instrumento a diferença e relação entre as figuras musicais, subdividindo os compassos em que a aluna apresentava mais dificuldade, tocando e contando em voz clara e alta, e incentivando a aluna B a fazer o mesmo exercício, sublinhando que deveria praticar no seu estudo semanal do mesmo modo.

No fecho desta aula, a aluna apresentou a peça *Senta-te aqui*, de Lurdes Martins, que claramente não tinha estudado; uma vez que a aluna se demonstrou nervosa na execução desta peça, a mestranda interveio com recurso a algumas piadas, afim de ajudá-la a relaxar; simultaneamente, guiou a aluna na leitura da peça, executando o início da mesma de mãos separadas, subdividindo o compasso e contando em voz alta ao mesmo tempo, corrigindo aspetos de postura das mãos e dedos, dedilhando as passagens nas quais a aluna B praticava a leitura.

No final do segundo e durante o terceiro períodos, a assiduidade da aluna B tornou-se irregular, faltando bastante no final do ano letivo.

Na véspera da aula da aluna B em que a orientadora interna estaria presente para avaliação da mestranda, o encarregado de educação da mesma avisou que ela não iria comparecer, por ter outras atividades. Devido à sua assiduidade irregular, o orientador cooperante procedeu à substituição da aluna B pelo aluno C nas avaliações da mestranda para o segundo semestre.

4.2.1 Aspetos positivos:

- Conseguiu ultrapassar as dificuldades e barreiras impostas inicialmente pela aluna B no que diz respeito à presença e intervenções da mestranda no decorrer do ano letivo, tendo pouco a pouco conseguido construir uma relação descontraída e cuidada com a aluna B.
- Explicação através do exemplo na resolução das problemáticas apresentadas pela aluna B, executando as correções das mesmas ao instrumento.
- Linguagem didática adaptada à faixa etária da aluna B.
- Criação de mecanismos de estudo indicados para a compreensão e resolução das dificuldades apresentadas na leitura e de carácter técnico básico evidenciados pela aluna B ao longo do ano letivo.
- A mestranda pode entender a importância de reforçar e sensibilizar os encarregados de educação (mesmo que não obtenha resultados) para os direitos e deveres dos alunos no contexto aula de instrumento.

4.2.2 Aspetos a melhorar:

- Maior eficiência numa resposta mais rápida na resolução de problemáticas relacionadas com a dificuldade de interação apresentadas pela aluna B.

- Mais cuidado na elaboração da planificação das aulas dadas pela mestranda à aluna B, através da inclusão de mais pormenores relativos a conteúdos programáticos e conteúdos específicos,

4.3 Aulas do aluno C

Durante o ano letivo a mestranda assistiu às aulas do aluno C, lecionando três aulas no segundo semestre.

O aluno C veio substituir a aluna B na avaliação da mestranda relativa ao segundo semestre da PES, em virtude de problemas acima referidos com esta última. Inicialmente, o plano seria manter os alunos do primeiro semestre para o segundo para poder existir uma maior continuidade e evolução no trabalho e avaliação da mestranda.

Na primeira aula com o aluno C, a mestranda direccionou a maior parte das suas intervenções para a correção da postura. O aluno apresentou alguma dificuldade nesse aspeto, prolongando algumas das problemáticas até ao final do ano letivo; concretamente, apresentava uma postura ao instrumento geralmente incorreta, desde a forma de sentar com as pernas cruzadas até ao esticar dos dedos, tirando constantemente os polegares do teclado, e levantando por vezes ombros e cotovelos. Por ser um aluno leviano, a mestranda adotou estratégias para justificar as suas correções quanto à postura relacionando aspetos do seu quotidiano de forma irónica e divertida, com a intenção de cativar o aluno C e manter a sua atenção e concentração. De entre as analogias com a linguagem verbal falada a que recorreu, enumeramos algumas, a título de exemplo: a mestranda questionou o aluno C se este conseguiria correr deitado; este apressou-se a abanar a cabeça, em sinal de negação. De seguida, a mestranda perguntou-lhe como queria que os seus dedos aprendessem a correr no teclado deitados. O aluno C corrigiu de imediato a postura das mãos e dedos em relação ao teclado; ainda assim, e apesar de apresentar melhorias na sua postura, este foi um ponto em que a mestranda teve de insistir no decorrer do ano letivo.

Nas segunda e terceira aulas, o aluno C já estava mais familiarizado com a partitura, visto que desde o início do primeiro período e no decorrer do mesmo, este ainda se encontrava a aprender a ler apenas na clave de sol e com alguma dificuldade; de facto, quando o texto musical se desenvolvia por graus disjuntos, demorava a identificar as notas musicais, confundindo por vezes o movimento ascendente com o descendente; o nome e valor de figuras (como a mínima e semínima) eram trocados e não pensados enquanto fazia a leitura da peça ou estudo ao instrumento. Por apresentar estas dificuldades, o aluno recorria ao processo de

imitação, baseado na memória auditiva, para corrigir os seus erros, pedindo sempre à mestranda para executar quando não percebia o texto musical e seus conteúdos; neste processo, o aluno C demonstrou a capacidade de ouvir o outro, mas não de se ouvir a si mesmo. Para resolver a maior parte destes problemas, a mestranda interveio explicando ao aluno C a importância do texto musical, e recorrendo novamente a analogias com a linguagem verbal falada; desse modo, o aluno começou a olhar para o texto e foi possível começar a corrigir a sua pulsação, o valor das figuras musicais e outros componentes da linguagem musical, que o aluno ignorava até então. Em consequência, começou a dar atenção à parte visual da partitura, e de imediato passou a corrigir todas as questões enunciadas de forma consciente. Para além desta questão, a mestranda sublinhou a importância de estudar e tocar devagar as peças, escalas e estudos afim de corrigir com atenção os seus erros e de ter mais atenção a toda a informação vertida no texto musical.

Outro parâmetro corrigido pela mestranda foi a definição da forma ou género de peça, uma vez que, para o aluno C, um estudo ou um minuette tinham exactamente o mesmo significado; a mestranda interveio junto dele, explicando quais as diferenças e evidenciando o carácter de dança do segundo, algo que de imediato foi entendido pelo aluno, que em consequência passou a abordar o minuette de forma distinta da anterior.

No entender da mestranda, o que ajudou mais o aluno C foi a sua intervenção sobre a música e sua intenção; de facto, o carácter leviano do aluno impelia-o a querer tocar rápido sem prestar atenção, auditiva e visualmente, à forma de executar as peças abordadas; assim, perdia rapidamente a paciência na correção dos seus erros, sem sentir o que executava. Depois das intervenções da mestranda ao longo do ano letivo, a abordagem do aluno tornou-se mais consciente, estudando as suas peças num andamento mais lento, devotando mais atenção à música e mantendo um contacto visual mais contínuo com a partitura.

4.3.1 Aspetos positivos:

- Explicação imaginativa através de exemplos relacionados com o quotidiano do aluno C, de forma irónica e divertida aplicada na resolução de problemas.
- execução das correções ao instrumento quer por necessidade de exemplificação quer por solicitação do aluno C.
- Consciencialização do aluno C para a importância do contacto visual com o texto musical.

- Criação de mecanismos de estudo para a compreensão e solução de problemáticas relacionadas com a leitura musical.
- Apesar das dificuldades do aluno C e do seu carácter leviano, a mestrande nunca perdeu a paciência, apresentando-se sempre persistente nas suas correções utilizando um tom de voz tranquilo e paciente.

4.3.2 Aspetos a melhorar:

- Apesar das dificuldades apresentadas pelo aluno C, a mestrande deveria ter introduzido mais conteúdos na matéria, tendo em conta que o aluno frequenta o primeiro grau de piano.

4.4 Aulas da aluna D

No que diz respeito à aluna D, a mestrande lecionou quatro aulas ao longo do ano letivo: uma no primeiro semestre e três no segundo semestre.

Na primeira aula ministrada pela mestrande, o nervosismo da aluna D era evidente: as suas mãos tremiam ligeiramente, e a aluna apresentava-se ansiosa e irrequieta; a mestrande usou um tom de voz tranquilo e optou por fazer perguntas à aluna D sobre o decorrer da sua semana, afim de aliviar a tensão presente do momento em questão.

Depois de iniciada a aula, a aluna D apresentou um estudo de Loeschhorn, op. 66 nº 16. Devido ao seu nervosismo, apresentava uma postura ao instrumento relativamente tensa, tendo quase sempre o quarto e quinto dedos de ambas as mãos descaídos em relação aos outros dedos, existindo assim um apoio fraco e uma articulação irregular; em passagens recorrendo a teclas pretas, esticava os dedos em vez de subir a posição das mãos ligeiramente para cima no teclado, de modo a aproximar-se das teclas pretas sem perder o equilíbrio na postura de ambas as mãos. A mestrande interveio primeiramente pedindo à aluna D para relaxar, através de exercícios de respiração, inspirando e libertando o ar dos pulmões lentamente; simultaneamente, pediu-lhe que relaxasse totalmente a mão e o antebraço para corrigir todos os aspetos de tensão que provocavam uma postura pouco natural e desconfortável. A mestrande justificou as suas correções exemplificando ao instrumento; lembrou à aluna D a importância da correção das suas falhas, que passaria por eliminar movimentos desnecessários e melhorar a posição das duas mãos em relação ao teclado, sendo necessário passar a utilizar toda a musculatura da mão e não apenas metade dela, como fazia anteriormente. Respeitar o tempo definido, mantendo a sua regularidade, seria outro ponto importante a corrigir. Para

além disso, a mestranda sublinhou que o objetivo da interpretação musical seria o de transmitir e partilhar através da música, portanto seria importante relaxar e corrigir a postura, por forma a poder desfrutar da sua execução instrumental de forma mais satisfatória; a estes comentários, a aluna D sorriu e respondeu afirmando que sempre tinha sido distraída e nervosa, apesar de gostar muito de tocar piano; por estar sempre preocupada para não falhar, ou demasiado nervosa, tinha tendência para perder a concentração, e nunca tinha pensado nos moldes agora propostos pela mestranda.

No desenrolar do segundo período, a aluna D foi presenteada pelos seus pais com um instrumento novo; este presente proporcionou à aluna D uma evolução muito positiva, tendo a mestranda podido observar uma melhoria significativa no empenho à disciplina.

A terceira aula, ministrada já no segundo semestre pela mestranda, foi direccionada para a partilha de exercícios de aquecimento e de relaxamento para aplicar antes e depois de tocar o instrumento, visto que a aluna D passava agora mais horas ao instrumento e queixava-se de dores musculares um pouco abaixo da nuca (junto à omoplata esquerda), o que era devido a algumas tensões criadas por erros de postura. Outro ponto importante que carecia de correção foi a falta de rigor na pulsação da aluna D, o que originava uma articulação pouco homogénea; a aluna D apresentava, além do mais, uma notória falta de consciência sobre esta matéria. Inicialmente, a mestrada relacionou parte destas problemáticas com a postura incorreta dos dedos e mãos e teclado, mas depois de uma melhoria significativa na postura este problema manteve-se; desse modo, a mestranda interveio na sua correção dando à aluna D noções de apoio e exercícios de pulsação.

Na quarta e última aula fez-se uma pequena revisão de dois estudos de Loeschhorn (op. 66 n° 16 e op. 65 n° 27) para correção das linhas melódicas respetivas à mão direita que, em ambos os estudos continham a função temática. De facto, a aluna D não fraseava de forma nítida a mão direita; em consequência, quando a mão esquerda se apresentava num registo mais grave e cheio e a direita se encontrava no centro do teclado, não se percebia o discurso musical de forma nítida e fluente. A mestranda interveio destruturando os motivos rítmicos e melódicos respetivos à mão direita, exemplificando ao instrumento a importância hierárquica entre o motivo rítmico e melódico na mesma linha melódica com a intenção de a aluna D entender a correlação entre estes dois motivos que se tornam um só no discurso musical. Por exemplo: o estudo op. 65 n° 27 de Loeschhorn contém quatro vozes distribuídas duas em cada mão; o discurso rítmico apresenta-se sempre o mesmo do início até ao fim do estudo, diferindo apenas o discurso melódico e o valor rítmico entre as duas vozes presentes na mesma mão.

Na mão esquerda uma das vozes é representada por mínimas e outra por grupos de quatro semicolcheias, apresentando exatamente o mesmo na mão direita. A aluna D preocupava-se apenas com a linha representada por grupos de semicolcheias, por achar este grupo mais difícil de executar, ignorando o desenho musical respetivo à temática por este estar representado pela mínima. A mestranda corrigiu esta problemática explicando a forma do estudo e sua estrutura, definindo qual o seu objetivo, sublinhando a necessidade de se destacar com um apoio maior a voz representada pela mínima; relacionando a escolha da dedilhação como fundamental para uma execução mais direta e confortável.

A aula terminou com a preparação das duas peças selecionadas para trabalho de férias. Abordou-se primeiramente a peça *Colourful*, de Jan Ekier, da qual a aluna já teria feito uma leitura muito ligeira; nesta circunstância, a mestranda limitou-se a corrigir erros de ritmo, notas musicais e dedilhado. Quanto ao *Pequeno Prelúdio* BWV 935 de J.S. Bach, a mestranda apresentou a peça, definindo a sua estrutura e contextualizando-a no âmbito da época em que foi composta; apresentou igualmente os conteúdos a trabalhar e as competências a desenvolver através do estudo dessa obra.

4.4.1 Aspetos positivos:

- Consciencialização da aluna D para a importância de uma postura correta.
- Partilha de exercícios de aquecimento e de relaxamento para aplicar antes e depois do estudo ao piano.
- A presença da mestranda contribui significativamente para atenuar os níveis de ansiedade da aluna D.
- Consciencialização da aluna D para a importância da forma e estrutura dos diferentes tipos de peças ou estudos a abordar.

4.4.2 Aspetos a melhorar:

- Apesar da ansiedade apresentada pela a aluna D, a mestranda deveria ter sido mais exigente nas metas que propôs à aluna D, especialmente em correções relacionadas com as suas intervenções (como a problemática da postura, mantendo-se por um tempo prolongado por falta de rigor no estudo).

4.5 Aulas da aluna E

Durante o ano letivo, a mestranda lecionou quatro aulas à aluna E: uma no primeiro semestre e três no segundo semestre, das quais três contaram com a presença da orientadora interna.

Foi muito gratificante para a mestranda ter tido a oportunidade de trabalhar com a aluna E, por esta se encontrar no último ano de instrumento do CREV demonstrando ao longo do ano letivo um desenvolvimento e preparação muito interessantes.

Ao longo do ano letivo, a aluna E demonstrou muitas incertezas em relação ao seu percurso académico, como já referido no ponto dois desta secção; este facto veio prejudicá-la em parte no acesso ao ensino superior. Por outro lado, essa circunstância contribuiu para tornar a relação entre a mestranda e a aluna E mais próxima, tendo esta última recorrido várias vezes à primeira, evidenciando curiosidade sobre a música, procurando respostas concretas sobre o percurso da mestranda e distintas possibilidades na área académica.

Na primeira aula da aluna E, abordou-se um estudo de Dubra em Dó maior e uma peça de Francisco de Lacerda; a aluna apresentou-se muito descontraída, embora um pouco nervosa pelo facto de se tratar de um momento de avaliação da mestranda; respondeu de forma muito positiva às suas intervenções, inclusive colocando-lhe questões sobre dúvidas na abordagem da linguagem presente no estudo de Dubra. Este estudo, para além de extenso, apresenta uma linguagem moderna contendo *clusters*, *glissandos* em ambas as mãos, sequências rítmicas complexas e mudanças bruscas de compasso. Nesta primeira aula, a mestranda debruçou-se mais sobre o estudo de Dubra, definindo a sua macroestrutura e suas diferentes texturas, tentando desenvolver na aluna E uma melhor consciência destes aspetos, assim como corrigindo noções de tempo, articulação e efeitos pretendidos em acordes arpejados, *glissandos* e apogiaturas; relativamente à peça de Lacerda, *Na fonte*, a mestranda fez um breve apontamento sobre o ambiente sonoro desejado, corrigindo a articulação demasiado pesada e marcada que a aluna apresentava, assim como os inícios e fins de frases, que não eram trabalhados nem notados.

A mestranda podia ter completado esta aula com uma na análise harmónica do programa utilizado, fazendo recurso a um vocabulário mais técnico; este aspeto foi um ponto a melhorar nas intervenções que se seguiram.

Nas terceira e quarta aulas, ocorridas no segundo semestre, a mestranda apresentou-se já com uma linguagem mais técnica e cuidada; o programa a trabalhar era exatamente idêntico ao do semestre anterior, diferindo apenas no primeiro andamento de uma Sonata de Mozart. Nesta

fase, a aluna E já apresentava o programa preparado tecnicamente, faltando-lhe apenas uma consciência analítica e a compreensão do sentido musical das obras; deste modo, a mestranda chamou a atenção da referida aluna para a necessidade de evidenciar bem a estrutura das obras, bem como as suas diferentes secções, texturas e planos sonoros, acentuando mais as suas intenções e os contrastes da escrita com a finalidade de tornar o discurso musical mais maduro, consciente e estruturado.

Apesar de a aluna E não ter conseguido preparar o programa no tempo pretendido para ingressar no ensino superior, não perdeu a sua motivação; demonstrou o seu talento e empenho, tendo evidenciado preocupação com o seu trabalho.

4.5.1 Aspetos positivos:

- Relação e interação descontraída e cuidada com a aluna E.
- Consciencialização da aluna para a importância dos diferentes planos das obras, desde a sua estrutura e forma até ao carácter e periodização estilística.
- Criação de mecanismos de estudo para a compreensão e solução de problemáticas de carácter técnico.
- Consciencialização da aluna E para a sua ideia musical, tendo em conta o modo de como gere o seu discurso musical.
- Explicação imaginativa, através do exemplo, para a resolução de problemas, executando algumas correções ao instrumento.
- Partilha da sua experiência académica com a intensão de ajudar a aluna E na escolha do seu percurso académico.

4.5.2 Aspetos a melhorar:

- Planificação das aulas dadas a melhorar, com inclusão de mais pormenores sobre conteúdos programáticos e conteúdos específicos, nomeadamente um enquadramento teórico e histórico sobre o programa a abordar pela a aluna E.
- Na primeira aula de avaliação relativa ao primeiro semestre, a mestranda tinha de melhorar claramente o tipo de discurso escolhido, devendo torná-lo mais técnico e cuidado, tendo em conta a faixa etária da aluna E.
- Utilizar mais a análise harmónica e estrutural das obras, afim de esclarecer a aluna E de forma mais consistente.

5. Conclusão

A PES constitui sem dúvida uma etapa importante no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música. Apesar de a mestranda estar no mercado de trabalho praticando a docência há dez anos, esta etapa foi muito enriquecedora e fundamental para aprimorar a sua prática docente, não só na aquisição de novas perspetivas, métodos e práticas pedagógicas, mas também na consciencialização dos aspetos a melhorar na sua prática enquanto docente. Não esquecendo, é claro, que a prática docente deve ser versátil para poder responder às necessidades do ensino atual.

No decorrer da PES I e II, os alunos acima referidos apresentaram diversas problemáticas em diferentes níveis de aprendizagem, entre as quais se evidenciaram particularmente: a postura incorreta, a dificuldade na compreensão da linguagem e notação musical, a falta de empenho ou de tempo no estudo do instrumento e a ansiedade em audições, provas e outras atividades escolares. Para ajudar a atenuar e a resolver estas problemáticas, criaram-se mecanismos de estudo direcionados para a correção das mesmas, demonstraram-se ao instrumento as correções pertinentes, recorreu-se a explicações imaginativas ligadas ao quotidiano dos alunos de forma irónica e divertida (brincando com o erro, aprendendo a corrigir de forma mais descontraída) e partilharam-se exercícios de aquecimento e de relaxamento.

A mestranda foi muito bem acolhida no Conservatório Regional de Évora, tendo a oportunidade de conviver e aprender no seio da classe de piano do professor Tito Gonçalves, o que despertou nela novos horizontes a explorar na área da docência. O referido professor demonstrou ser um excelente pedagogo, dedicado à sua classe de piano e particularmente empenhado na sua qualidade de orientador cooperante; neste âmbito, proporcionou à mestranda numerosas reflexões, relacionadas com a prática educativa, importantes referências de literatura pianística, e ainda o acesso a partituras de obras de compositores portugueses, um elemento sempre presente na escolha de material didático para os seus alunos, desde a iniciação ao instrumento.

Esta é, sem dúvida, uma etapa que requer um esforço constante por parte dos alunos, dos mestrandos e dos orientadores, mas ao mesmo tempo é muito gratificante pelos resultados conseguidos pelos alunos, assim como pelas aprendizagens e partilhas de novos valores educativos.

Secção II- Investigação

1. Objeto da investigação - A motivação na aprendizagem do piano no nível básico no regime articulado

Atualmente, os cursos de ensino artístico especializado são cursos de nível básico e secundário, lecionados em escolas públicas ou em escolas privadas e cooperativas. Na vertente Música, existem três regimes: o regime integrado¹⁹, o regime articulado²⁰ e o regime supletivo²¹. Nos dias de hoje, o regime articulado tem sido o mais escolhido para frequentar o ensino especializado da música; por norma, o número de alunos que frequentam o nível básico é sempre superior ao número de alunos que frequentam o nível secundário. O abandono em massa do ensino especializado é evidente; por vezes, os alunos desistem mesmo antes de concluírem o nível básico (quinto grau). Esta problemática tem vindo a destacar-se, tanto em escolas privadas e cooperativas como em escolas públicas, e por diversas razões, desde a falta de motivação dos alunos até às distintas dificuldades sentidas por os alunos, das quais são mais frequentes: a dificuldade nas leituras rítmica e melódica presentes nas disciplinas de formação musical e instrumento, sendo que na disciplina de instrumento, estas duas devem ser efetuadas em simultâneo; a dificuldade em cumprir na íntegra o número de peças e estudos a abordar respetivos ao grau e nível que o aluno frequenta e definidos no programa da disciplina de instrumento; a aceitação do erro constante presente na prática instrumental, sendo que este pode ocorrer nas apresentações públicas (audições, recitais) podendo fragilizar o lado emotivo do aluno; o tempo que deve disponibilizar para o estudo e prática do instrumento musical.

A motivação é um dos principais motores da aprendizagem, ajudando o aluno a construir todo o processo de evolução musical, é a motivação que põe o aluno em movimento no caminho da curiosidade, da descoberta de novos saberes, com entusiasmo.

¹⁹ Regime integrado: os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino.

²⁰ Regime articulado: as disciplinas da componente artística são lecionadas no estabelecimento artístico e as restantes no estabelecimento de ensino geral.

²¹ Regime supletivo: os alunos frequentam as disciplinas numa escola artística especializada independentemente das habilitações que possuem.

1.1 Motivações para a escolha do objeto de investigação

A escolha deste objeto de investigação deve-se não só pela vivência e experiência da mestrandia como docente (tendo a mesma passado por várias escolas do país ao longo dos últimos dez anos), mas também pela experiência vivida no decorrer da PES. De facto, neste contexto, a mestrandia pode observar situações de desmotivação idênticas às já presenciadas pela mesma no seu percurso académico e profissional.

Durante o ano letivo transato, a mestrandia pode observar na PES três casos de alunos distintos, diferindo entre eles a idade e o grau que frequentavam, sendo dois destes alunos de curso básico (primeiro e quarto graus) e um de secundário (oitavo grau). A falta de motivação nestes três casos era comum; o desfecho resultou na desistência da aluna que frequentava o 4º grau de piano (acabando por mudar de professor no início do segundo período, que posteriormente desistiu); um aproveitamento menos positivo de um período para outro, com cada vez menos assiduidade na disciplina de instrumento, por parte da aluna B e uma paragem de um ano no percurso académico, por falta de preparação e empenho, pela aluna D.

À medida que os alunos se aproximam do término do curso básico do ensino especializado de música (5º grau em regime articulado), a sua motivação tende a diminuir até chegar ao ponto da desistência ou da desilusão, tanto pelo tempo que devem despendar para a disciplina de piano como pela sua dificuldade.

1.2 Objetivos da investigação

A motivação desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na performance musical. A aprendizagem da arte musical depende da existência da motivação; é ela que define porque um indivíduo se comporta de uma determinada forma, o que dá início a esse comportamento e qual o grau ou intensidade de persistência desse comportamento (Dweck & Elliot *por* Sousa, 2003). Com esta investigação, a mestrandia procura recolher e analisar dados específicos sobre a motivação, afim de compreender a falta de motivação sentida por alunos de piano que frequentam o nível básico em regime articulado, tendo como principal objetivo combater esta problemática enquanto docente. Os resultados desta investigação serão partilhados com estudiosos e investigadores que se revelem interessados por estas matérias.

2. Metodologias da investigação

Neste ponto apresentam-se as fases que compõe esta investigação, bem como os recursos utilizados na investigação para o estudo da motivação, assim como as metodologias empregues para a compreensão e análise das problemáticas encontradas na motivação dos alunos de piano fundamentando-se na recolha bibliográfica encontrada.

2.1 Fases da investigação

Neste ponto enumeram-se as fases desta investigação:

- Definição do objeto de investigação.
- Autorização do projeto de tese pela orientadora e pela Universidade de Évora.
- Observação das aulas assistidas no âmbito da PES.
- Identificação de problemáticas associadas aos alunos na aprendizagem do instrumento.
- Aplicação de metodologias para resolução das problemáticas associadas aos alunos na aprendizagem do instrumento.
- Elaboração de um questionário centrado no objeto de investigação, direcionado aos alunos da PES e a uma pequena amostra de alunos do CRBA em regime articulado até ao nível básico.
- Recolha de bibliografia e respetiva análise.

2.2 Recursos utilizados na investigação

Esta investigação integra:

- Observações e recolha de dados através de um questionário, aplicado numa pequena amostra de alunos de piano do ensino básico em regime articulado do CRBA com base na prática docente da mestranda na instituição, mediante
- Recolha de dados, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, relativamente à motivação na disciplina de piano em alunos do ensino básico.
- Recolha e análise da bibliografia relativa ao objeto de investigação.

2.3 Metodologias da Investigação

Este estudo de caso foi efetuado com as devidas autorizações das direções pedagógicas das instituições em causa bem como a dos encarregados de educação dos alunos envolvidos.

2.3.1. Qualitativo/ descritivo – investigação bibliográfica: este ponto é definido pela recolha e análise bibliográfica, sendo a mesma fundamental para a compreensão e apresentação dos resultados atingidos sobre o objeto de estudo desta secção.

2.3.2. Qualitativo/ comparativo – experiências: a observação com base na PES e as experiências da mestranda como docente, contribuíram para a análise do objeto de investigação, ajudando a mestranda na resolução de problemas associados aos alunos da PES na motivação da aprendizagem do piano. Nesse processo, não perdemos de vista a finalidade de aplicar os resultados obtidos através de novas metodologias a alunos do nível básico (e também secundário) que manifestem futuramente falta de motivação na disciplina de instrumento.

2.3.3. Quantitativo – questionário: A coleta de dados através de um questionário foi escolhida pela mestranda para objetivar e compreender de forma direta o que motiva mais os alunos do nível básico em regime articulado na aprendizagem do piano. A mestranda elaborou esse questionário e utilizou o mesmo em duas escolas, das quais: no Conservatório Regional de Évora e no Conservatório Regional do Baixo Alentejo. Com a finalidade de comparar os resultados obtidos em ambientes distintos.

2.3.4 Questionário: apresentação dos resultados através dos dados obtidos no questionário.

2.4 Revisão da Literatura

Neste ponto, a mestranda apresenta a revisão da bibliografia recolhida relativa ao objeto de estudo a investigar: a motivação da aprendizagem do piano no nível básico no regime articulado.

O contexto do ensino vocacional da música em Portugal e fora dele tem sido estudado e

analisado por autores de mérito como: Sloboda²², Susan O'Neill²³, Susan Hallam²⁴, Graça Mota²⁵, que têm contribuído através do seu trabalho para a compreensão da realidade do ensino vocacional, e em especial o da música, assim como o entendimento das diversas perspetivas sobre a motivação na aprendizagem musical.

De modo geral, e ao longo dos tempos, a motivação foi um tema muito abordado desde a antiguidade clássica até à era contemporânea. Foi investigado por filósofos, pedagogos, psicólogos e outros estudiosos do pensamento e comportamento humano que se dedicaram aos estudos da compreensão da mente e da motivação humana, como: Maslow²⁶, Deci²⁷, Ryan²⁸, Weiner²⁹, Csikszentmihalyi³⁰, Eccles³¹ e Dweck³².

Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação é um estado de necessidade do sujeito, que o obriga a mover-se para satisfazer essa necessidade através da ação dirigida a um determinado objetivo. A palavra motivação é oriunda do latim *moveres*, designando motivo e ação (Ryan e Deci, 2000, por Santandreu, 2014).

No que diz respeito ao estudo da motivação na aprendizagem musical, a base tal como em outras áreas é fundamentada nas teorias da motivação que foram estudadas a partir da aprendizagem em geral (Pizzato e Hentschke, 2010).

²² John Sloboda (1950): psicólogo britânico de mérito, compositor e pianista; tem-se dedicado à psicologia musical, reunindo mais de 100 publicações ligadas à compreensão da cognição musical.

²³ Susan O'Neill: professora de psicologia da educação que tem desenvolvido trabalhos de pesquisa no campo da educação musical e artística

²⁴ Susan Hallam: professora de psicologia da música e da educação, com formação em música, sendo autora de várias publicações sobre a educação. Não se percebe o que assinala a amarelo

²⁵ Graça Mota: Pianista, doutorada em Psicologia da Música, diretora do centro de investigação em Psicologia da Música e da Educação e autora de inúmeras publicações ligadas à Psicologia da Música e aprendizagem musical. Ou põe sempre o nome da disciplina com maiúsculas, ou põe sempre sem...

²⁶ Abraham Maslow (1908-1970): Psicólogo americano que definiu uma das teorias motivacionais como hierarquia de necessidades, mais conhecida como a pirâmide de Maslow.

²⁷ Edward Deci (1942): professor de psicologia reconhecido pela sua teoria de motivação intrínseca e extrínseca e cofundador da teoria da autodeterminação.

²⁸ Richard Ryan (1962): psicólogo americano, relacionado com a investigação da teoria da autodeterminação.

²⁹ Bernard Weiner (1935): psicólogo americano reconhecido pela criação do modelo motivacional Weiner.

³⁰ Mihaly Csikszentmihalyi (1934): psicólogo e pedagogo húngaro, reconhecido pela criação da teoria do fluxo.

³¹ John Eccles (1903-1997): psicólogo e fisiologista australiano, reconhecido pela sua pesquisa sobre a transmissão de impulsos nervosos ao longo das fibras nervosas.

³² Carol Dweck: (1946) psicóloga e pedagoga americana que estuda a motivação, reconhecida pelas teorias implícitas de inteligência ou teoria incremental e da entidade.

Dada a complexidade do tema, surgiram diversas teorias sobre a motivação desenvolvidas, entre outros, por: Eccles (1983), Csikszentmihalyi (1988), Dweck (1986) Weiner (1974, 1979, 1986), Ryan e Deci (1985), com perspectivas distintas entre elas desde a cognição, à psicanálise, à autodeterminação até às teorias sociais e humanistas.

Na perspectiva da aprendizagem musical, segundo Pinto (2005), a motivação é analisada quando surge sob a forma de problemática, ou pela procura de soluções que melhorem a ação da motivação no desempenho do aluno na aprendizagem musical.

Desse modo será importante referir os vários agentes implícitos na motivação e sua importância para o sucesso na aprendizagem musical, desde o aluno, a escola, a família, o professor e o instrumento musical.

No conceito tradicionalista, a motivação divide-se em duas componentes: a motivação intrínseca e a extrínseca, oriundas dos fatores internos e externos; existem ideias díspares sobre qual delas terá maior relevância para o sucesso da aprendizagem. O facto é que, ao longo dos anos, o conceito de motivação tem sido apresentado sob diferentes perspectivas.

3. Apresentação e análise de resultados

Neste ponto, a mestranda apresenta os resultados obtidos com base na análise e recolha do material bibliográfico.

3.1 Contextualização do ensino vocacional da música no ensino regular

Nos anos 80 do século XX, com a publicação do decreto de lei nº 310/83 de 1 de junho³³, o ensino vocacional da música em Portugal é integrado pela primeira vez no ensino regular desde o nível básico até ao nível superior. Esta reforma trouxe mudanças pesadas para os conservatórios que ministravam até à data. O direccionamento do nível superior na vertente de música para os politécnicos de ensino superior de Lisboa e Porto retirou mérito aos conservatórios e professores que lecionavam nos mesmos (Sousa, 2003). Contudo, esta mudança tornou possível o acesso ao ensino vocacional da música a todos os portugueses, de forma livre e direta.

³³ Decreto-lei nº 310/83 de 1 de junho: visa a estruturação da música, dança, teatro e cinema como parte integrante do ensino geral em vigor nos diferentes níveis que o constituem.

A organização curricular de nível não superior na vertente música dividiu-se em dois níveis: o nível básico, com a duração de cinco anos, e o nível complementar com a duração de três anos (como se pode verificar ainda nos dias de hoje), passando então a ser possível encontrar estas ofertas formativas em três tipos de escolas: a escola pública; a privada (cooperativa) e as profissionais (particulares). definindo para as escolas vocacionais de música três regimes de frequência, dos quais: o articulado, o supletivo e o integrado. (Sousa, 2003)

As escolas particulares e cooperativas deviam cumprir o paralelismo pedagógico com as escolas públicas, afim de seguir o seu programa e planos de estudo de acordo com o decreto de lei nº 553/80 de 21 de novembro³⁴, dependendo das mesmas tanto a nível administrativo como pedagógico. Esta dependência termina com a publicação do decreto de lei nº 152/13 de 4 de novembro, que torna possível para as escolas privadas e cooperativas exercerem com plena autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Esta mudança trouxe, segundo estudos, um crescimento acelerado do número de escolas privadas e cooperativas, pela corrente procura social do ensino vocacional, bem como por outras razões, como por exemplo: a inexistência de escolas de música especializadas em algumas zonas geográficas do nosso território; as influências tradicionais locais (como as bandas filarmónicas); a diminuição da carga horária do ensino regular para introdução das disciplinas da componente musical, excluindo outras disciplinas extracurriculares; a comparticipação total do estado no financiamento desta componente através de contratos de patrocínio. Deste modo, torna-se possível obter uma oferta educativa mais completa integrada nas escolas de ensino regular ou nas chamadas escolas “genéricas”. (Mota, 2001)

Consecutivamente, um grande número de alunos inicia todos os anos o estudo do ensino vocacional da música em conservatórios espalhados por todo o País; no entanto, apenas uma pequena parte termina o curso complementar.

A aprendizagem de um instrumento musical mobiliza, segundo Cardoso (2007), um número considerável de competências, motoras, auditivas, expressivas e performativas, o que torna o processo de ensino e aprendizagem musical complexo e difícil de gerir. É necessário um investimento de muitas horas de estudo, de repetição, de prática e de aceitação do erro, juntamente com a ansiedade que se manifesta nos concertos, audições e recitais que compõem

³⁴ Decreto de lei nº 553/80 de 21 de novembro: Este decreto define a obrigatoriedade de paralelismo pedagógico através da homologação de estabelecimentos privados ou cooperativos por parte de despacho do Ministério da Educação e Ciência.

as atividades inseridas nos projetos educativos destas escolas de ensino especializado, obrigando os alunos a exporem as suas competências e capacidades precocemente.

Alguns alunos do ensino vocacional em regime articulado, talvez a sua maioria, não frequentaram a iniciação musical e simplesmente ingressaram no ensino articulado sem qualquer tipo de preparação; a maior parte deles apresenta dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem que o ensino especializado exige, principalmente se o professor de instrumento não demonstrar sensibilidade e capacidade de adaptação perante esta falta de preparação devido à não frequência da iniciação ao instrumento. Nesses casos, será importante o professor implementar métodos de iniciação no programa de primeiro grau, como resposta à necessidade de preparação mínima destes alunos para enfrentarem as exigências impostas pelo plano de estudos do ensino especializado, processo esse que exige um ajustamento frequente de acordo com as necessidades individuais de cada caso.

A falta de consciência sobre o que é o ensino vocacional e sua finalidade, por parte de alunos e encarregados de educação, também tem contribuído para o abandono do ensino vocacional da música, desde o nível básico ao complementar e até ao nível superior, verificando-se uma diminuição de alunos nestes três níveis.

Para compreender de forma clara esta problemática e procurar respostas que permitam reduzir esta diminuição de alunos no ensino vocacional da música é necessário avaliar se a problemática está nas competências que o aluno deve atingir no ensino vocacional, ou na família, no professor, na escola e na escolha do instrumento.

3.2 Agentes da motivação na aprendizagem do instrumento musical

3.2.1 Aluno

Na aprendizagem musical, a motivação define e influencia o aluno mais cedo do que no ensino corrente (Sousa, 2003). A aula de instrumento é ministrada de forma distinta em relação ao ensino académico geral, uma vez que se efetua em regime individual e não coletivo.

A postura e o carácter do aluno vão definir a sua perspetiva e atitude relativamente ao estudo do instrumento, sendo esta a base de partida para construir e moldar a sua aprendizagem musical. Segundo O'Neill (1999), a aprendizagem do instrumento musical pressupõe alguns obstáculos que devem ser ultrapassados no início do estudo do instrumento, tais como: postura, posição das mãos, articulação, pulsação e leitura.

Segundo Hallam (2000), será necessário um trabalho conjunto entre professor e aluno, assim como entre professor e família. Este trabalho conjunto entre professor e família é fundamental para o referido professor possa adaptar as suas práticas pedagógicas às necessidades específicas do aluno. Caso a

família demonstre um verdadeiro empenho no acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, este trabalho conjunto terá resultados de grande relevância no sucesso motivacional do aluno na aprendizagem do instrumento; caso contrário, poderá ser a principal causa de dificuldades na aprendizagem ou falta de motivação.

As características específicas do aluno têm um papel crucial no processo da motivação para a aprendizagem. O professor deve ser sensível e paciente; conhecer as suas especificidades ajudam a conhecer e compreender melhor o aluno. Essas características podem determinar o grau de motivação para aprender, principalmente quando o aluno se insere em grupos caracterizados por comportamentos desviantes, problemas psicológicos ou de índole étnica. Estes casos apresentam dificuldades em se moldarem ao ambiente que os rodeia, assim como no cumprimento das metas e regras definidas pela aprendizagem no geral. Este tipo de aluno apresenta níveis baixos de autoestima e de motivação, culminando a maioria no abandono escolar. (Sousa, 2003)

Uma autoimagem positiva gerada pelo sucesso musical desenvolve o desejo no aluno de dar continuidade à sua participação em atividades musicais, provando que sucesso pode gerar sucesso. No entanto, o autor Albert Wood (1973) defende que as competições e concursos influenciam de forma negativa a motivação do aluno, pela ansiedade que estas atividades despoletam, transmitindo insegurança ou falta de controlo perante determinada situação (in Asmus, 1989 por Pinto, 2004). Em contrapartida, o autor James Austin (1988) descobriu que o autoconceito e a motivação tendem a crescer quando o aluno se prepara para este tipo de atividade, empenhando-se de forma emotiva e persistente (Austin 1988 por Pinto, 2004).

3.2.2 Professor

O professor que é munido de vivacidade, entusiasmo e criatividade tende a ter mais sucesso em motivar o aluno, captando com facilidade a sua atenção (Davidson *et. al.* 1995, 1996).

Segundo Pinto (2004), será necessário o professor dar continuidade ao desenvolvimento das suas aptidões por meio da observação de si próprio e dos alunos para conseguir progredir e adaptar a sua conduta de forma eficaz e progressiva. No primeiro contacto com os alunos, o professor é avaliado pelas suas qualidades pessoais; só mais tarde virá a ser avaliada e valorizada a sua aptidão musical. As capacidades musicais do professor tornam-se muito relevantes para motivar o aluno mais avançado para a performance musical, assim como para desenvolver a sua capacidade de resolução dos problemas encontrados; em suma, o aluno

avançado apoia-se mais nas competências profissionais do professor do que o aluno que inicia a aprendizagem instrumental.

Segundo Cardoso (2007), os professores devem-se reger por mecanismos de regulação motivacional:

“Mecanismo 1 – os professores deverão ajudar os alunos a definir para si expectativas elevadas (...) Mecanismo 2 – os professores deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem (...) Mecanismo 3 – os professores deverão ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca (...) Mecanismo 4 – os professores deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e transferi-los para outras áreas de aprendizagem (...)” (Cardoso, 2007, p. 11).

Os autores Davidson e Gernsbacher (2002) defendem que o professor exerce uma influência muito importante sobre o aluno, servindo de modelo para este tanto em termos de valores e gostos musicais, como pela sua destreza musical, podendo o aluno inclusivamente absorver aspetos menos positivos. O professor que inicia a aprendizagem musical de um determinado aluno definirá a sua motivação e conduta, chegando-se à conclusão de que alunos que vivenciaram a sua aprendizagem musical num ambiente emocional positivo têm maior probabilidade de alcançar o sucesso na sua evolução instrumental.

3.2.3 Família

Autores como O'Neill e Sloboda (1995) afirmam que o envolvimento dos pais na aprendizagem musical tende a definir a continuidade dos filhos nos estudos musicais.

A autora Lauren Sosniak (1985) investigou 24 jovens pianistas e respetivos pais que iniciavam as suas carreiras musicais, tendo concluído que todos os pais encorajavam bastante os filhos. Assim como os autores Michael Howe e John Sloboda (1991a) que também investigaram 21 jovens com a finalidade de averiguar que experiências pessoais os levaram a um progresso na aprendizagem do instrumento musical; concluindo mais tarde que os jovens que apresentaram resultados de excelência e percursos de sucesso tinham em comum o apoio emocional e encorajamento dos pais. (Sosniak, 1985, Howe e Sloboda 1991a *apud* Pinto 2004).

Será de extrema relevância os pais darem mais ênfase ao esforço dos filhos do que ao talento, para que estes não se sustentem apenas com a motivação extrínseca (como por exemplo a recompensa), mas sim da experiência em si, da partilha com outros e da autoconstrução da recompensa pela vivência da prática na atividade musical (O'Neill, 1999). Segundo Pinto (2003), para além dos pais, a presença de irmãos mais velhos que estejam ligados à música pode despoletar no aluno o espírito de competição, ou fazê-lo encarar o irmão

como um modelo e referência a seguir, contribuindo significativamente para o envolvimento emocional e o empenho na prática do instrumento. O autor efetuou um estudo (2003) onde destacou a importância do papel da família, em concreto o dos pais, enquanto agente de motivação, revelando-se vital no crescimento da motivação do aluno, bem como no sucesso do seu percurso académico.

3.2.4 Escola

No contexto da escola, o autor John Goodlad (1983), de acordo com Pinto (2004), investigou a importância dos fatores ambiente escolar e condições de trabalho que uma determinada escola pode oferecer, concluindo que os interesses dos alunos e resultados obtidos são muito influenciados por estes dois fatores; por exemplo, se a escola oferecer um ambiente escolar de colaboração e amizade poderá proporcionar ao aluno experiências duradouras, originando um ambiente propício e necessário ao sucesso da aprendizagem musical.

O fator ambiente escolar, numa análise global, é constituído por: condições do edifício, localização, corpo docente e não docente, organização curricular e pedagógica, recursos disponíveis, colegas e amigos.

Para Lemos (2005), o ambiente sentido pelos alunos na escola e na sala de aula pode interferir nos níveis de motivação, por razões como: a competição entre colegas, o relacionamento entre colegas e professor; as separações de alunos por capacidade ou por grupos e critérios de avaliação. Todas estas razões ajudam a definir o ambiente escolar, criando ou não um ambiente propício para motivar o aluno no percurso da sua aprendizagem.

Segundo Ribeiro (2015), os autores Robert Roeser, Tim Urdan e Stephens (2009) apontam a escola como um dos agentes principais no desenvolvimento da motivação na aprendizagem. Uma escola que apresente um ambiente escolar construtivo munirá o aluno de confiança e autonomia, tornando-o ativo nas suas atividades escolares. A escola de ambiente construtivo deve ter uma liderança sólida e positivista focada nos resultados académicos dos alunos, motivando-os continuamente para a sua aprendizagem (Roeser, Urdan & Stephens in Wentzel & Wiegfield, 2009 por Ribeiro 2015).

3.2.5 Instrumento musical

A escolha do instrumento musical é um momento decisivo na aprendizagem do aluno. No entanto, existe algum descuido na seleção do instrumento por parte de professores e

encarregados de educação. Por vezes, o instrumento é escolhido sem um direcionamento cuidado e fundamentado nas particularidades de cada aluno, sendo que a sua distribuição é elaborada por fatores externos às competências do aluno, como por exemplo o preenchimento de vagas disponíveis apenas em alguns instrumentos, ou a influência dos pais na escolha de um instrumento que por vezes já têm em casa, na intenção de poupar a compra de um novo, ou mesmo a falta de conhecimento sobre os instrumentos disponíveis, bem como a mera noção da existência de alguns deles.

Aprender a tocar um instrumento musical é um processo longo, difícil e de extrema complexidade, exigindo não só um esforço e empenho constante nas muitas horas de estudo dedicadas ao instrumento, como inúmeras competências necessárias para a aprendizagem do mesmo, de ordem motora, auditiva, expressiva, de leitura e performativa. Segundo Cardoso (2007), este tema tem sido abordado por investigadores que se dedicam ao estudo da psicologia musical e da educação, como: Sloboda, (1985) para competências motoras; Clake (1995), para competências expressivas; Mcpherson e Gabrielsson (2002), para competências de leitura; Dowling e Harwod (1986), para competências auditivas e Gabrielsson (1999), Davidson e Sloboda (1996), para competências performativas.

Segundo Ribeiro (2015), autores como Kemp e Mills (2002) assinalam que a forma mais direta para entender se o aluno tem ou não aptidão para um determinado instrumento musical é ter algumas aulas para se analisar se existe progressão na sua aprendizagem. Os fatores personalidade e especificidade física do aluno foram assinalados como importantes para a escolha do instrumento por estes dois autores. Por exemplo, no que diz respeito à parte física, se o aluno tiver lábios finos poderá demonstrar-se mais apto para instrumentos de sopro no grupo dos metais, assim como se tiver dedos longos e finos poderá inserir-se no grupo de cordas friccionadas; se tiver uma mão robusta com dedos longos e ágeis poderá inserir-se no grupo de teclas. A personalidade do aluno poderá auxiliar na escolha do instrumento, se definirmos comparativamente a sua relação com os diferentes instrumentos e seus estereótipos frequentes. Estes dois fatores revelam-se importantes na seleção do instrumento, mas não devem contrariar o aluno na sua escolha se este já tiver definido mentalmente o instrumento que pretende estudar. Desse modo, o professor deve adequar o ensino às especificidades de cada caso. (Kemp & Mills in Parncutt & McPherson, 2002).

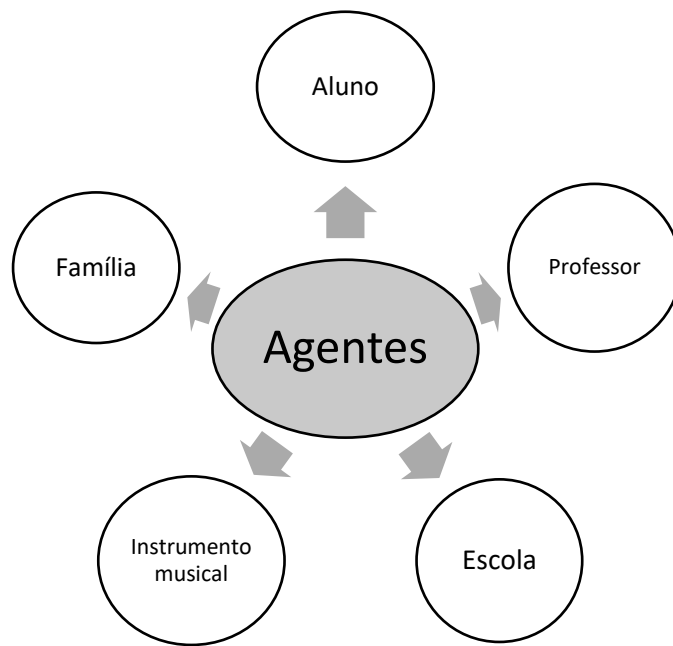


Gráfico 3. Agentes da motivação na aprendizagem do instrumento musical.

Com base no Gráfico 3, podemos observar os vários agentes da motivação na aprendizagem musical. A sua relação é importante e mais perspicaz quando todos eles se apresentam conscientes do papel que desempenham. Neste processo conjunto poderão otimizar o caminho da aprendizagem, originando uma perspectiva positiva e construtiva. Para tal, será necessário o professor e a família desempenharem um papel construtivo e encorajador, respeitando as escolhas e especificidades que o aluno vai evidenciando na sua aprendizagem musical. A escola deverá apresentar um ambiente acolhedor munido de condições favoráveis à partilha e à amizade, apresentando-se consistente e munida de recursos didáticos, económicos e materiais que ajudem o aluno a desenvolver a sua motivação na aprendizagem musical.

Segundo Dweck (1986), a motivação e seus fatores podem influenciar o aluno no seu desempenho intelectual, bem como na realização das atividades musicais propostas. O aluno pode ser afetado por esses fatores pela forma como assimila e aplica as suas competências e conhecimentos, nomeadamente a novas situações (Dweck, 1986, *apud* Sousa, 2003, p. 44).

No conceito tradicional, a motivação divide-se em duas partes: a motivação intrínseca, que resulta de fatores internos do indivíduo, e a motivação extrínseca, que resulta dos fatores externos ao indivíduo.

3.3 Motivação intrínseca e extrínseca

Segundo os autores Ryan e Deci (2000), a motivação é definida por diferentes componentes que levam o indivíduo a agir, de acordo com o valor que este atribui a uma determinada tarefa ou atividade, ou por forte influência do exterior.

No que diz respeito à motivação intrínseca, a sua natureza é cognitiva e surge no interior do indivíduo, baseando-se na energia que o habita; ou seja, os comportamentos intrinsecamente motivados nascem da própria vontade, definindo a quantidade de esforço interno que o sujeito empregará na ação perante determinada situação, avaliando sempre a situação externa com base no seu ponto de vista (Sousa, 2003).

Na opinião de Asmus (1989) e Dweck (1986), a motivação intrínseca produz um efeito mais positivo no aluno do que a motivação extrínseca. Um aluno motivado intrinsecamente apresenta-se mais persistente, empenhado, confiante e criativo nas suas atividades, criando uma autoimagem positiva e construtiva sobre o seu desempenho (Asmus, 1989; Dweck 1986).

No entanto, Ryan e Deci (2000), quando apresentam a teoria da auto-determinação, dão origem a uma sub-teoria que estuda a avaliação cognitiva, referindo que os estímulos externos influenciam o indivíduo a aumentar a sua motivação intrínseca, levando-o a sentir-se mais competente durante a ação. Esta teoria surgiu com a necessidade de obter respostas sobre os resultados ou *feedback* que as experiências traziam ao indivíduo através da recompensa ou da consequência. Posteriormente, foram realizados estudos sobre esta teoria, concluindo-se que a inexistência de autonomia no indivíduo impedia os fatores externos de aumentarem a sua motivação intrínseca.

A autora Lemos (2004) define a motivação intrínseca como parte integrante do campo motivacional. A motivação intrínseca auxilia o aluno na ação, com base nos seus valores e interesses; o indivíduo exerce a atividade por motivos de autorrealização e não por fatores sociais externos. De acordo com a autora, existem três elementos centrais na motivação intrínseca: a experiência de competências, a experiência da autodeterminação e a ativação gratificante. Estes elementos definem de que modo a motivação intrínseca se arquitecta perante a aprendizagem do indivíduo, quando este aplica as suas competências adquiridas nas experiências vivenciadas, podendo construir um pensamento positivo sobre si mesmo e elevando a sua autoestima através dos resultados obtidos.

Desse modo podemos entender que os fatores intrínsecos levam o aluno a presenciar um leque de experiências de autonomia que são sustentadas pelo reforço interno, ajudando-o

na construção da curiosidade, do interesse pessoal e da autodeterminação, bem como no conceito de responsabilidade.

A motivação extrínseca, por outro lado, é de natureza exterior, englobando todos os componentes que rodeiam o indivíduo, desde os sociais e ambientais até ao reforço e *feedback* que o meio onde este se insere lhe possibilita.

A autora Lemos (2004) refere que a ação do indivíduo perante fatores extrínsecos se prende maioritariamente com a obtenção de resultados, como por exemplo: agradar a pais e professores, competir com colegas, alcançar melhores notas ou mesmo ter um objetivo profissional futuro.

Para os autores Ryan e Deci (2000), a motivação extrínseca depende da adaptação do indivíduo a fatores externos, ou seja, o modo como o aluno interioriza e assimila os valores e experiências externas no processo de regulação interna definirá o seu conceito de autodeterminação, satisfação pessoal ou insatisfação. Se o seu *feedback* for de insatisfação, o aluno poderá perder o sentido de competência, podendo optar por não persistir mais na atividade ou tarefa. Como resultado do estudo da teoria da auto-determinação dos autores acima referidos, a motivação extrínseca pode ser dividida em quatro níveis: regulação externa, regulação introjectada³⁵, regulação identificada³⁶ e regulação integrada³⁷,

Segundo Sousa (2003), os fatores extrínsecos podem despoletar a inibição da motivação intrínseca, originando mais tarde problemas de desempenho e falta de motivação. O autor refere que a motivação extrínseca não será tão permanente como a intrínseca pelo facto de o aluno poder escolher se persiste ou não na atividade que lhe fora destinada. A perda de motivação na aprendizagem musical pode também ser originada pela chegada da adolescência; de facto, a maioria dos alunos adolescentes sentem-se menos motivados intrinsecamente por se acharem pouco competentes, expressando falta de vontade em participar nas atividades escolares. Outro ponto que o autor refere, baseado no ponto de vista de Lepper e Hodell (1989), é o facto de a escola tradicional dar mais peso à motivação

³⁵ Regulação introjectada: define-se como elemento parcial da internalização dos reguladores externos que define que o indivíduo age de acordo com pressões internas (sentimentos) para lidar com consequências externas, podendo originar a não motivação.

³⁶ Regulação identificada: definida como elemento parcial da internalização dos reguladores externos que define que o indivíduo interioriza os fatores externos e age perante reguladores internos.

³⁷ Regulação integrada: definida quando o indivíduo internalizou por completo os reguladores externos, absorvendo os conteúdos, fazendo parte a concordância com o meio exterior, gera motivação e comportamentos auto-determinados.

extrínseca (cfr. avaliações e recompensas) do que à motivação intrínseca, criando um ambiente competitivo, potencialmente tenso e pouco acolhedor, inibindo o aluno de desenvolver o seu sentido de competência, e originando o declínio na sua motivação (Sousa, 2003, p.45).

Ao longo dos tempos, a motivação suscitou várias reflexões relativas à sua natureza e conceito. O seu estudo tem sido um ponto abordado e definido no âmbito de diferentes disciplinas científicas, como por exemplo, segundo os autores Birney e Teevan (1962), a psicometria³⁸, a psicoterapia³⁹ e a educação.

Do ponto de vista histórico, estas teorias foram desenvolvidas ao longo do século XX, como resposta às investigações desenvolvidas por autores como: Ryan, Deci, Eccles, Weiner, Csikszentmihalyi, Dweck. Desse modo, surgiram várias teorias, que apresentam entre elas diferentes perspetivas sobre o funcionamento da motivação humana.

Segundo a autora Lemos (2004), podemos definir os conteúdos destas teorias com base em três pontos: necessidades, incentivos e cognição.

3.4 Teorias da motivação

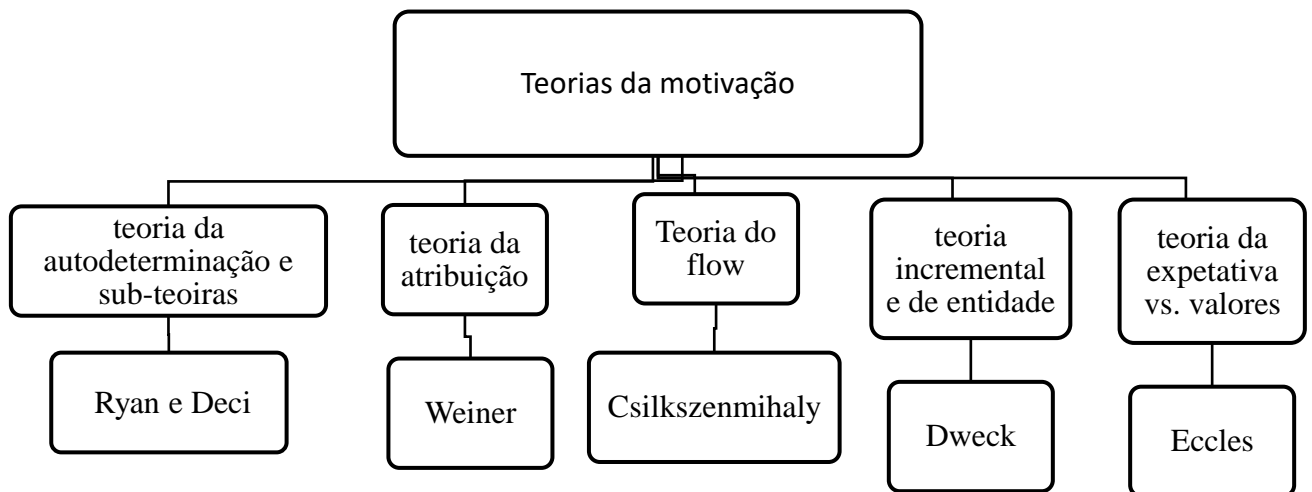


Gráfico 4. Teorias da motivação.

³⁸ Psicometria: definida como uma disciplina metodológica da psicologia que estuda as características pessoais por medição de seus processos psíquicos.

³⁹ Psicoterapia: definida como terapia do ramo da psicologia clínica que trata problemas psicológicos ligados à saúde mental.

3.4.1 Teoria da Auto-determinação

A teoria da auto-determinação⁴⁰ foi proposta por Ryan e Deci nos anos 70 do século XX. No decorrer dos anos 80, os estudos sobre esta teoria desencadearam o interesse por parte de outras disciplinas, incluindo a educação (Santandreu, 2014).

Os autores (Ryan e Deci, 1985) definem que:

(...) Self-determination is more than a capacity; it is also a need. We have posited a basic, innate propensity to be self-determining that leads organisms to engage in interesting behaviors, which typically has the benefit of developing competencies, and of working toward a flexible accommodation with the social environment. This tendency toward adequate accommodation in the service of one's self-determination is central to the development of extrinsic motivation (Ryan e Deci 1985, p.38 por Ribeiro 2015).

De acordo com a citação *supra*, esta teoria veio definir uma abordagem à motivação humana com base no conceito empírico pessoal, valorizando a importância dos fatores intrínsecos do indivíduo na sua motivação para o seu desenvolvimento pessoal, bem como na sua capacidade de auto-regulação perante fatores sociais externos (Ribeiro, 2015).

De acordo com esta teoria, Ryan e Deci (2000) vêm apontar três pontos essenciais: a necessidade de competência, a autonomia e a relação social. Estes três pontos definirão o modo como um dado indivíduo utiliza a sua regulação interna perante fatores externos. A necessidade de competência, a autonomia e a relação social ajudam o indivíduo a definir o direcionamento da sua auto-determinação, como também influenciam o modo como arquiteta a sua autoestima e a sua noção de competência.

A partir da teoria da auto-determinação surgem outras sub-teorias com a finalidade de entender a motivação sob distintas perspetivas; são elas: avaliação cognitiva⁴¹, necessidades básicas⁴², integração organísmica⁴³, metas motivacionais⁴⁴ e orientação da casualidade⁴⁵ (Santandreu, 2014).

⁴⁰ Self-Determination Theory

⁴¹ Cognitive Evolution Theory

⁴² Basic Psychological Needs Theory

⁴³ Organismic Integration Theory

⁴⁴ Goal Contents Theory

⁴⁵ Casuality Contents Theory

A sub-teoria da avaliação cognitiva analisa os fatores motivacionais intrínsecos do indivíduo e os efeitos que os agentes presentes no seu meio originam nas suas necessidades de índole psíquica básica, por exemplo: a percepção de competência apenas aumenta a motivação intrínseca quando está associada ao sentido de autonomia ou a um *locus* de casualidade. (Deci e Ryan, 1985, 2000 por Santandreu, 2014).

Na sub-teoria das necessidades básicas, os autores definem que a sua natureza é de índole instintiva; como tal, todos os indivíduos possuem necessidades básicas, sendo elas: competência, autonomia e relacionamento.

- A competência traduz-se na necessidade de interagir com o meio envolvente produzindo um efeito no mesmo, atingindo os resultados pretendidos; ou seja, o aluno produz para demonstrar a sua competência atuando na realização de uma atividade complexa, conseguindo obter do meio envolvente um *feedback* positivo sobre o seu desempenho, sentindo-se competente.
- O relacionamento arquiteta a construção dos elementos motivacionais do indivíduo, através do estabelecimento de vínculos com o meio envolvente e social, criando o sentido de pertença e despoletando a sua valorização pessoal. Os alunos que se sentem bem relacionados no seu meio envolvente têm menos tendência a sofrer de problemas psicológicos e criam mais resistência à ansiedade.
- A autonomia traduz-se como essencial à teoria da auto-determinação, sendo que o seu desenvolvimento é exposto pelos autores como uma das necessidades básicas que mais pode contribuir para os elementos motivacionais intrínsecos, pelas experiências qualitativas que a autonomia pode oferecer, como o sentido de escolha, o desejo de concretização e *locus* de casualidade (Santandreu, 2014).

Na sub-teoria da integração organísmica, Ryan e Deci (1985) definem que esta diz respeito à motivação extrínseca, centrando-se nos efeitos que os conteúdos motivacionais extrínsecos exercem sobre os intrínsecos, e orientando-se pelo conceito de internalização. O processo de internalização diz respeito à forma como o indivíduo, através da interação com o meio social, realiza o seu processo de assimilação e interiorização dos fatores extrínsecos para intrínsecos. A internalização pode ser concebida por regulação introjectada ou integrada,

baseando-se na regulação intrínseca⁴⁶. A regulação introjectada é parte integrante do processo de interiorização dos agentes externos, tendo como índole a não aceitação por parte do indivíduo dos acontecimentos vindos do exterior; consequentemente, os regulamentos externos não são aceites e por isso não são integrados nos valores pessoais do indivíduo, podendo provocar falta de motivação na realização da atividade. A ação perante este regulador só ocorrerá mediante fatores externos forçados, como por exemplo por meio de sanções.

Pelo contrário, a regulação integrada acontece quando o indivíduo se identifica com os reguladores externos, absorvendo-os com satisfação e integrando-os juntamente com outros valores pessoais, o que pode provocar o desenvolvimento da sua motivação bem como o de comportamentos ligados à auto-determinação (Deci e Ryan 1985, 2000 apud Ribeiro 2015).

Segundo Santandreu (2014), a sub-teoria das metas motivacionais será uma das mais recentes. Esta está associada a metas intrínsecas que atuaram no desenvolvimento pessoal, e possibilita uma satisfação das necessidades psicológicas básicas do indivíduo através do bem-estar, estando por isso relacionada com o desempenho, a saúde e o sentido de satisfação pessoal. As metas intrínsecas são distinguidas por objetivos de vida e desenvolvimento pessoal (Deci e Ryan 2008b por Santandreu 2014).

A sub-teoria da orientação da casualidade examina a forma como as divergências individuais guiam as orientações pessoais para a tendência do indivíduo para ser autónomo ou para a necessidade de controlo exterior. Ryan e Deci propuseram (1987) que esta sub-teoria se regula por três orientações casuais: a orientação autónoma, a orientação controlada e a orientação impessoal. A orientação autónoma permite a perceção e internalização, o comportamento é movido por os interesses pessoais e pela motivação intrínseca, a orientação autónoma torna o indivíduo responsável, capaz e com iniciativa, tendo interesse em atividades novas e desafiantes. Na orientação controlada o indivíduo move-se sobe um controlo externo, o comportamento é dirigido com a finalidade de evitar consequências no momento da avaliação à disciplina de instrumento ou mesmo a de adquirir benefícios, esta orientação definirá um indivíduo que necessita de popularidade, sucesso financeiro, a influência do meio social será vital e determinante. Na orientação impessoal o indivíduo move-se sem interesse, sem intenção não permitindo a internalização por contrariar os gostos e valores pessoais, o indivíduo que se regula por esta orientação terá uma maior tendência a sentir-se ansioso e

⁴⁶ Regulação intrínseca: definida pelos valores internos e integrados satisfatoriamente de forma correspondente a outros valores pessoais.

ineficaz nas atividades, a orientação impessoal torna o indivíduo descrente no sucesso e na mudança de rumo (Kasser e Ryan 1996, por Argimon, Silva e Wendt, 2010).

Esta sub-teoria mostra-se muito relevante para professores que queiram alunos autônomos, sendo necessário estimularem tais comportamentos para que o seu sentido de auto-determinação seja desenvolvido, conduzindo-os à satisfação pessoal. Desse modo, o professor deve conduzir a estrutura de aprendizagem do aluno de forma a não propor atividades demasiado fáceis nem demasiado difíceis, por forma a poder estimular o desenvolvimento da aprendizagem numa base construtiva e mais autónoma, onde o aluno deverá procurar soluções para o problema encontrado, o que provocará nele a noção positiva de competência com referência ao seu desempenho (Santandreu, 2014).

3.4.2 Teoria da atribuição

Segundo Sousa (2003), a teoria da atribuição de Weiner é das mais aplicadas à música por se relacionar com o desempenho musical e sua realização. Esta teoria irá abordar as variantes fracasso e sucesso, definidas pelos alunos nas suas atividades performativas, tendo em conta suas particularidades. As variantes fracasso e sucesso serão entendidas através do esforço, da dificuldade de tarefa, da capacidade do aluno e do fator sorte.

De acordo com Weiner “não será o sucesso nem o insucesso que influenciam a motivação, mas sim as atribuições causais que cada um realiza em relação ao sucesso ou insucesso” (O’Neill & Mcpherson, 2002, p. 36 por Fonseca 2014).

Segundo Sousa (2003), dentro das investigações elaboradas com base nesta teoria na área da música por Weiner (1979), foram utilizadas apenas duas das três dimensões presentes na mesma, das quais: a estabilidade e o *locus* de controlo. Será através das atribuições casuais que o indivíduo define a razão de escolha e para executar determinadas tarefas. Estas atribuições casuais podem ser classificadas consoante a sua origem e dimensão como: internas, externas, estáveis, instáveis.

A dimensão estabilidade é classificada como estável e instável; por exemplo, a capacidade e dificuldade da tarefa serão estáveis por não se alterarem com o tempo, enquanto a sorte e o esforço serão instáveis por variarem consoante o indivíduo e fatores externos. Classificamos a dimensão controlo como interno ou externo; por exemplo, os fatores capacidade e esforço nesta categoria serão de natureza interna, por serem intrínsecos ao indivíduo, contrariamente à dificuldade da tarefa, que será de carácter externo (Sousa, 2003).

Nesta perspetiva, as atribuições causais definem o modo como os alunos percecionam as variantes sucesso e fracasso, definindo a forma como avaliam e atuam em atividades futuras, traçando o seu carácter adaptativo perante novas situações; por exemplo, se o aluno entender que uma quantidade de esforço o levará há variante sucesso, sem se focar no fator sorte, relacionará as metas performativas futuras há variante sucesso, com recurso ao fator quantidade de esforço. Por outro lado, se o sucesso não se suceder irá ter a expectativa de que será necessário aplicar mais quantidade de esforço na preparação de futuras performances para o poder atingir. Estes alunos baseiam-se em fatores internos, como o esforço e sua capacidade de empenho, sendo mais fácil obter uma boa autoestima, apresentado indicadores emocionais adaptativos. Inversamente, alunos que sintam falta de capacidade na atividade iram atribuí-la ao variante fracasso, por meio do fator azar, antecipando-a em situações futuras. Por outras palavras, os alunos que atribuírem o desfecho da sua performance a fatores externos, como a sorte e o azar, terão a sua autoestima menos estável em relação às suas competências, demonstrando indicadores emocionais negativos que culminam em moldes não adaptativos (Sousa, 2003).

3.4.3 Teoria do Flow

A teoria do Flow foi criada pelo autor Csikszentmihalyi na década de 70 do século XX, com a intenção de analisar o comportamento motivado do indivíduo numa perspetiva qualitativa. Esta teoria aborda a motivação intrínseca, investigando os factos que conduzem o indivíduo a motivar-se por meio de suas experiências na realização de atividades de forma emotiva e satisfatória (Araújo, 2008).

(...) porque algumas crianças atingem níveis elevados na aprendizagem de um instrumento, enquanto outras com capacidades e potencial idênticos, apenas conseguem progressos modestos ou chegam mesmo a abandonar os estudos musicais (O'Neill, 1999, p. 41 por Sousa 2003).

A citação *supra*, refere-se a uma problemática vivenciada nos tempos correntes por todos os professores de instrumento; como tal, esta teoria revela-se de grande importância para a compreensão da motivação para a aprendizagem instrumental.

Flow pode ser entendido como um estado que envolve o aluno de forma profunda, concentrada, entusiasta e satisfatória na realização de uma determinada atividade. Segundo Csikszentmihalyi (1999), este estado é atingido pelo aluno quando este se encontra totalmente imerso na execução da atividade de forma focada, não existindo espaço na sua mente para

fatores externos a essa execução. Este estado, segundo o autor, requer três conteúdos essenciais: o desafio, a emoção e as operações cognitivas. (Csikszentmihalyi, 1999, Araújo, 2008).

O aluno em estado de Flow pode perder a noção de tempo real, passando por exemplo muitas horas a estudar o instrumento sem dar conta de o tempo passar. Contudo, este estado não será fácil de atingir, devido à difícil concordância entre o aluno, seus aspectos intrínsecos e o meio onde se insere. Para se possibilitar tal estado, o professor deve gerar desafios através de metas criadas com equilíbrio, baseando-se nas capacidades particulares de cada aluno. Deste ponto de vista, o professor será um regulador das capacidades, de forma construtiva e metódica, escolhendo metas com a intenção de desafiar o aluno perto dos limites das suas capacidades de controlo; desta forma, o aluno irá experienciar não só o sentimento de realização que elevará sua autoestima, mas também um sentimento de satisfação nas suas atividades musicais.

Segundo Araújo (2008), estudos recentes revelam que as pesquisas realizadas na área da aprendizagem e prática musical com base nesta teoria reconhecem a importância da relação e envolvimento da mesma na “otimização da experiência musical” (Araújo, 2008 p.44).

3.4.4 Teoria incremental e Teoria da entidade

Estas duas teorias foram criadas por Dweck (2005) com o intuito de investigar de que modo a percepção que os alunos têm sobre eles mesmos pode alterar ou conduzir a sua motivação na aprendizagem.

Segundo Hallam (2000), a escolha de uma destas teorias é efetuada na interação com os progenitores ou familiares próximos, assim como os amigos ou outras referências de carácter emotivo, com as quais o aluno tenha laços de relacionamento. Qualquer criança irá definir para si mesma uma destas duas teorias, sendo que elas potenciam distintos resultados sobre a motivação que implicam desfechos diferentes na aprendizagem.

A teoria incremental e a teoria da entidade são indissociáveis e dizem respeito ao autoconceito de inteligência. Os alunos que se referenciam na teoria incremental, entendem que a sua inteligência é mutável com as suas experiências, encarando o esforço como um aspeto positivo e necessário na aprendizagem. Para estes alunos o insucesso ou suas falhas serão o resultado de pouco esforço, podendo alterar os resultados considerados não suficientes com mais empenho e dedicação, o que os leva a persistir nas dificuldades afim de as ultrapassarem. Inversamente, os alunos que se referenciam na teoria da entidade entendem

que a sua inteligência não será mutável e nada poderá ser feito para modificar as suas aptidões e capacidades; nestes casos, o esforço é tido como um aspeto negativo que apenas existe por falta de capacidade, levando este tipo de alunos à falta de motivação na aprendizagem e posteriormente ao abandono de determinadas matérias (Cardoso, 2007).

De acordo com Cardoso (2007), os professores podem contribuir para arquitetar ou alterar as perceções dos alunos sobre eles próprios; essa alteração poderá trazer grandes transformações no seu desfecho a nível da aprendizagem.

3.4.5 Teoria da expetativa vs. valores

A teoria da expetativa vs. valores surgiu primeiramente na área da matemática, tendo como perspetiva teórica que tipo de variáveis podem induzir os alunos a estudar ou não estudar para a disciplina. Mais tarde, a autora Eccles (1983) vem aplicar esta teoria na música, usando-a também como objeto de estudo.

Esta teoria apresenta quatro variáveis que ajudam a interpretar os resultados de realização e objetivos futuros dos alunos: a perceção de si mesmos, tendo em conta valores e necessidades; a atribuição casual para o sucesso ou insucesso; atitudes sociais próximas (pais e amigos) e o tipo de atividade a desenvolver. No que diz respeito à música, esta teoria destaca o papel de escolha dos alunos em estudar ou não para as disciplinas de música; essas escolhas definirão posteriormente que tipo de capacidades musicais estes irão desenvolver. As escolhas dos alunos são conduzidas por dois elementos que arquitetam a cognição: a expetativa sobre o sucesso ou insucesso e a importância da atividade. As expetativas são conduzidas de forma direta pela perceção que os alunos têm de si mesmos, dos seus valores e necessidades, tendo em conta a dificuldade da atividade. No que diz respeito à importância da atividade, esta é avaliada de forma direta e indireta, pois envolve os elementos intrínsecos do aluno e também fatores externos, como a utilidade e valor da atividade perante o meio social ou possíveis rumos futuros de índole académica ou profissional (Sousa, 2003).

4. Análise dos resultados e reflexão crítica

Após a investigação bibliográfica realizada para dar o devido enquadramento teórico à temática escolhida (A motivação na aprendizagem do piano no ensino básico em regime articulado), passei à observação direta no exercício da atividade com alunos do ensino básico

em regime articulado no decorrer da PES, e em uma amostra de alunos meus (do ensino básico em regime articulado) do Conservatório Regional do Baixo Alentejo.

Para ter um “feedback” da parte dos alunos de piano do ensino básico em regime articulado relativamente à motivação na disciplina de piano, formulei um inquérito por questionário com as seguintes questões:

1- Começaste a estudar música por:

- iniciativa própria
- incentivo dos amigos
- incentivo da família
- Outra razão. Qual?

2- Porque escolheste o piano como teu instrumento?

- Porque conhecia alguém que já tocava
- Porque gosto do som do instrumento
- Porque é um instrumento bonito
- Porque é o mais fácil
- Porque é o mais difícil
- Outra razão. Qual?

3- Estudar música para ti é?

- Uma atividade séria
- Um passatempo
- Uma atividade muito séria que posso considerar uma possibilidade para o meu futuro profissional

4- Gostas de estudar piano?

- Sim
- Não. Porquê?

5- Quantas horas por semana estudas piano?

- 30 minutos
- 1 a 2 horas

- 2 a 4 horas
- 4 a 6 horas
- 8 a 12 ou mais horas

6-Sentes-te motivado nas aulas de piano?

- Sim
- Não. Porquê?

7-Sentes-te mais motivado quando?

- Estás a competir com colegas
- Quando o teu trabalho está a ser bem-sucedido
- Quando o professor me elogia
-

8- Sentes-te mais motivado quando participas nas atividades da escola?

- Sim
- Não. Porquê?

4.1 Caracterização da amostra

O questionário foi aplicado a uma amostra de 8 alunos de piano do curso básico em regime articulado, matriculados nos diferentes graus que compõe o ensino básico de piano. Esta amostra divide-se em 2 partes: a primeira é constituída por quatro alunos do ensino básico do Conservatório Regional de Évora, dos quais constam: dois alunos de 1º grau, um de 4º grau e um de 3º grau; pude, no âmbito desse grupo, aplicar o questionário e obter os resultados sobre o objeto de estudo mediante a realização da PES. A segunda parte da amostra é composta por quatro alunos do ensino básico do Conservatório Regional do Baixo Alentejo, dos quais constam: um aluno de 1º grau, um aluno de 3º grau, um aluno de 4º grau e um aluno de 5º grau. Pretende-se, através dos resultados obtidos, averiguar se a problemática encontrada estará presente nos sujeitos inquiridos de forma distinta, tendo em conta as variáveis entre alunos, professores e escola.

4.2 Resultados do questionário

Neste ponto são apresentados os resultados do questionário. Primeiramente, os resultados obtidos nas duas escolas estão representados por gráficos de forma conjunta.

Seguidamente, são apresentados os mesmos resultados em tabelas de forma separada, afim de se proceder a uma análise comparativa entre as duas escolas.

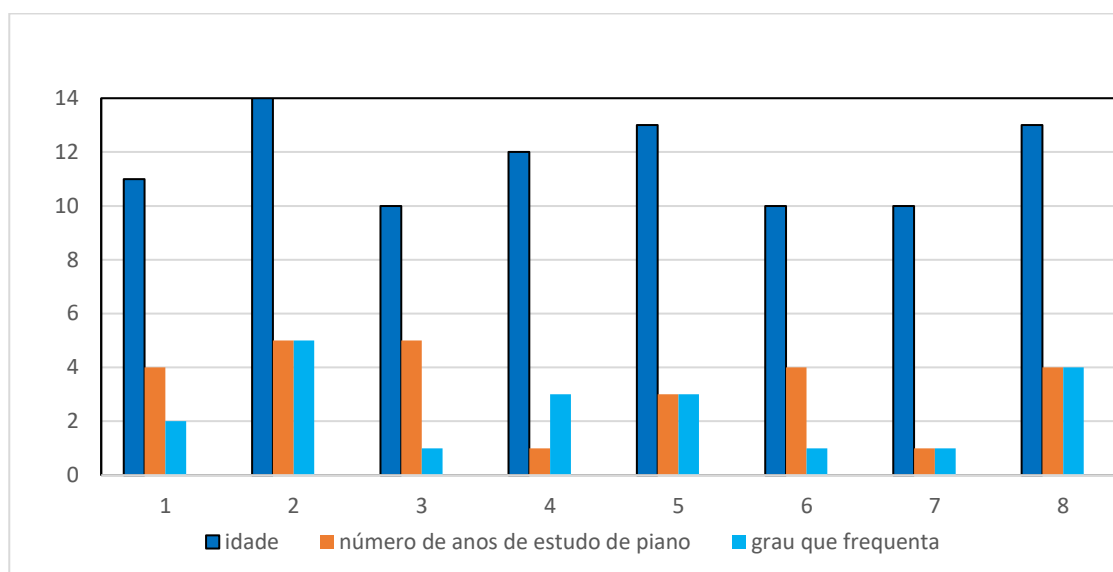


Gráfico 5. Dados referentes às idades, ao número de anos de estudo (piano) e graus frequentados.

No gráfico 5 estão representados a idade, o grau e o número de anos de estudo de piano dos inquiridos das duas escolas. É possível verificar que a faixa etária dos alunos varia entre os dez anos e os quatorze anos; como tal, esta amostra apresenta uma variedade de fases de crescimento que possibilitam diferentes pontos de vista de acordo com a experiência relativa a cada idade, tendo em conta que dos doze até aos quatorze anos inicia-se a adolescência, e como tal a motivação pode diminuir, assim como o rendimento na disciplina. O grau na disciplina de piano é atribuído de acordo com o nível e idade, tendo em conta que no ensino articulado não pode existir nenhum desfasamento entre o ano da escola e o grau que frequentam; desse modo, temos representado no gráfico acima três primeiros graus (correspondentes ao 5º ano de escolaridade), um segundo grau (correspondente ao 6º ano de escolaridade), um terceiro grau (correspondente ao 7º ano de escolaridade), dois quartos graus (correspondentes ao 8º ano de escolaridade) e um quinto grau (correspondente ao 9º ano de escolaridade), fazendo com que esta amostra seja representativa por conter todos os níveis que compõe o ensino básico de piano. O número de anos de estudo ao piano não apresenta uma correlação direta com o grau frequentado; tal como podemos verificar no gráfico, existem dois alunos de primeiro grau que estudam piano já há quatro e cinco anos, um aluno de segundo grau que estuda piano há quatro anos e um aluno de terceiro grau que estuda piano há apenas um ano. Nos casos dos alunos dos primeiros e segundo graus, certamente frequentaram a

iniciação, podendo sentir-se mais capazes do que os colegas que não tiveram a mesma experiência formativa, e tendo eventualmente uma consciência mais aprofundada do empenho que a disciplina requer e decidir se o ensino especializado da música será uma escolha a ter como formação. No caso do aluno de terceiro grau, a situação é bem diferente, pois trata-se de um aluno de violino que mudou para piano, sentindo alguma dificuldade na adaptação bem como no empenho que deve ter na disciplina.

Alunos CRBA				Alunos CREV			
Aluno	Idade	Grau	Nº de anos de estudo de piano	Aluno	Idade	Grau	Nº de anos de estudo de piano
1	10	1º	5 anos	1	10	1º	4 anos
2	12	3º	1 ano	2	10	1º	1 ano
3	13	4º	4 anos	3	13	2º	4 anos
4	14	5º	5 anos	4	11	4º	4 anos

Tabela 6. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

Observando os dados da tabela 6, podemos constatar que nesta amostra temos três alunos de primeiro grau, dois alunos de quarto grau um de terceiro grau e um aluno de quinto grau divididos por as duas escolas. Nos alunos do CREV temos dois alunos de primeiro grau, um aluno de segundo grau e um aluno de quarto grau, enquanto no CRBA temos um aluno de primeiro grau, um aluno de terceiro grau, um aluno de quarto grau e um aluno de quinto grau. Entre as duas escolas não existem muitas discrepâncias em relação à idade e grau que ambos os alunos frequentam, existindo entre eles equilíbrio no que diz respeito ao número de anos de estudo do instrumento, à exceção de um aluno de terceiro grau do CRBA.

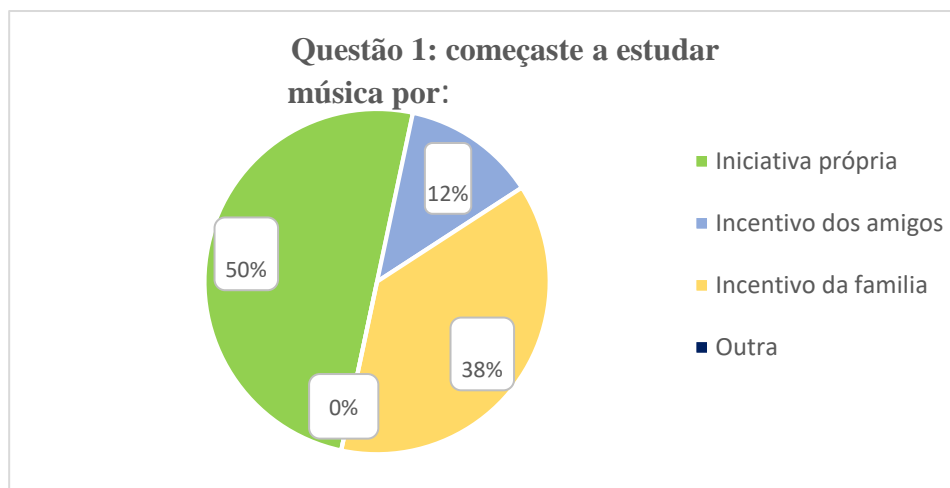


Gráfico 6. Dados referentes à questão 1 do questionário.

No gráfico 6, relativo à primeira questão do questionário, podemos constatar que 50% dos alunos começaram a estudar música por iniciativa própria, 38% por incentivo da família e 12% por incentivo dos amigos (não houve respostas à opção “outra”). Podemos verificar, através destes dados, que a maioria dos alunos começaram a estudar música porque: queriam, decidiram, tiveram essa iniciativa; desse modo podemos referir que estes 50% recorreram mais à motivação intrínseca do que à extrínseca para tomarem a decisão do que gostariam e queriam estudar. Estes 50% apresentam auto-determinação na sua escolha, podendo afirmar que as suas metas motivacionais são de carácter intrínseco, como desenvolvimento, objetivos e satisfação pessoal. Contrariamente, os 38% de alunos que responderam “por incentivo da família” e os 12% “por incentivo dos amigos”, demonstram recorrer mais à motivação extrínseca para estruturar a sua escolha em relação ao que queriam e gostavam; assim sendo, a sua determinação para estudar música veio de fatores externos, como por exemplo: querer agradar a amigos ou família, sensação de pertença a grupos com que se identificam, ou mesmo o evitar consequências de fatores externos.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	Incentivo dos amigos	1	Iniciativa própria
2	Iniciativa própria	2	Iniciativa própria
3	Incentivo da família	3	Incentivo da família
4	Iniciativa própria	4	Incentivo da família

Tabela 7. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

Mediante a tabela 7 podemos verificar que existe um equilíbrio nos resultados obtidos entre as duas escolas em relação à questão nº 1 do questionário, no que diz respeito ao tipo de motivação (intrínseca e extrínseca) que determinou o início dos estudos musicais dos alunos inquiridos.

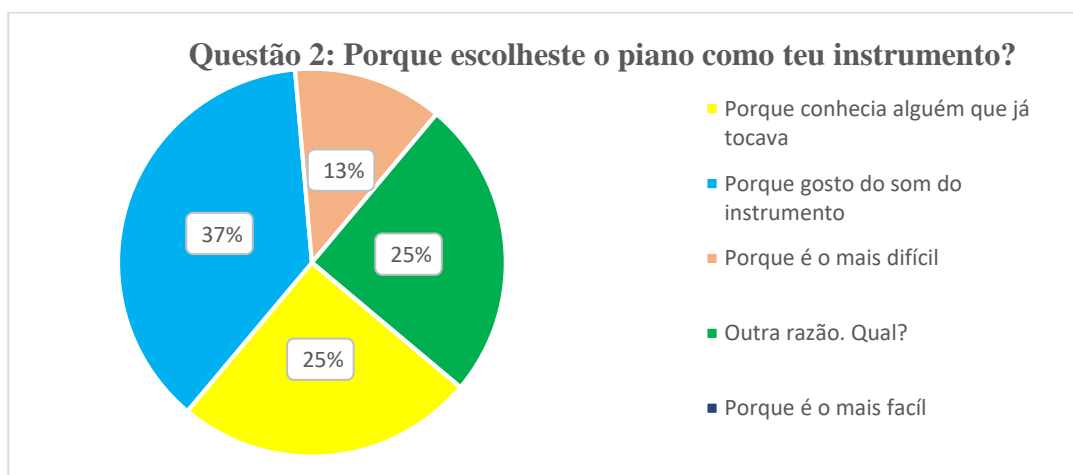


Gráfico 7. Dados referentes à questão 2 do questionário.

No gráfico 7 podemos verificar que 37% dos alunos escolheram o piano por gostarem do som do mesmo, 25% porque conheciam alguém que já tocava, outros 25% por outra razão, 13% por acharem ser o mais difícil; nenhum aluno respondeu “porque é um instrumento bonito” ou “porque é o mais fácil”. Para o grupo de 37% dos alunos, a sua escolha foi motivada por fatores intrínsecos ligados ao gosto pessoal; para os 25% que escolheram por conhecerem alguém que já tocava, evidenciam uma motivação extrínseca para a escolha do instrumento,

por se identificarem com alguém, ou por ser um modelo ou ídolo a seguir. Nos 13% dos alunos que escolheram o piano por acharem que é o mais difícil, a sua motivação pode ser movida por fatores intrínsecos e extrínsecos assentes no ponto de vista das necessidades básicas (sub-teoria da auto-determinação desenvolvida por Ryan e Deci, 1985); de facto, tanto pela necessidade de concretização pessoal, como pela sensação de competência presente nos desafios encontrados na disciplina, ou ainda na necessidade de relacionamento com o meio social, estes alunos demonstram a vontade de criar laços ou vínculos com o meio envolvente, o que os terá conduzido à sua escolha. Para os 25% que optaram por outra razão, os resultados obtidos estão especificados na tabela que se segue:

Outra razão. Qual?	
1	Porque queria experimentar.
2	Porque os meus pais me obrigaram.

Tabela 8. Dados referentes à pergunta aberta relativa à questão 2 do questionário.

Como podemos verificar na tabela 8, existem duas respostas para a opção “outra razão”, na escolha do instrumento, das quais: “porque queria experimentar” e “porque os meus pais me obrigaram”. Na primeira resposta, o aluno foi motivado por fatores intrínsecos, pela sua curiosidade, ao mesmo tempo esta resposta demonstra falta de conhecimento por parte do aluno e dos pais. Segundo Kemp e Mills (2002), a escolha do instrumento musical é fundamental para o sucesso da aprendizagem musical, e por isso torna-se fundamental aferir se o aluno tem aptidão para determinado instrumento, tendo em conta as respetivas especificidades, antes de efetuar escolha. No meu entender, será arriscado experimentar, frequentando o curso especializado da música; essa experimentação deverá ter lugar antes da escolha e não depois, pois a possibilidade de o aluno não se identificar ou gostar do instrumento pode por em risco a sua motivação na aprendizagem do mesmo. Na segunda resposta desta opção, o aluno foi motivado por fatores extrínsecos que o obrigaram à escolha do instrumento. Tendo em conta que o estudo de um instrumento musical é um processo extremamente complexo e difícil, exigindo muito empenho e esforço; por isso, a escolha do instrumento deve ser efetuada tendo em conta os gostos ou preferências do aluno e nunca imposta, o que poderá criar obstáculos à sua motivação por não se identificar com o instrumento escolhido.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	Outra razão	1	Porque conhecia alguém...
2	Porque gosto do som...	2	Outra razão
3	Porque gosto do som...	3	Porque gosto do som...
4	Porque é o mais difícil	4	Porque conhecia alguém...

Tabela 9. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

De acordo com a tabela 9, podemos verificar que não existem muitas discrepâncias entre as duas escolas no que diz respeito aos resultados obtidos na questão dois do questionário.



Gráfico 8. Dados referentes à questão 3 do questionário.

Através do gráfico 8, podemos observar que, para três alunos, estudar música é uma atividade séria, para outros três alunos um passatempo, e para mais dois uma atividade muito séria que poderão considerar uma possibilidade para o futuro profissional. Relativamente a esta questão, poderemos aplicar os conceitos da teoria da expectativa vs. valores. Segundo Eccles (1983), esta teoria tem como objetivo perceber porque é que os alunos escolhem ou não estudar para a disciplina e que importância lhe atribuem, tendo em conta quatro variáveis: percepção de si mesmo segundo os seus valores e necessidades, a atribuição casual do sucesso ou insucesso, atitudes sociais próximas e o tipo de atividade a desenvolver. Com base nesta teoria, podemos verificar que os alunos e suas escolhas são direcionadas com base na percepção de si mesmos, estruturando as suas escolhas mediante a expectativa sobre o seu sucesso ou insucesso na disciplina de piano, e que importância a atividade a desenvolver pode ter ou não no respetivo meio social. O aluno avalia a importância da atividade a desenvolver através de fatores intrínsecos perante fatores externos, se o aluno considerar que é uma atividade séria ou muito séria, poderá colocar a disciplina de piano como uma opção para um possível rumo profissional; no entanto, embora o aluno possa gostar e demonstrar ter aptidão para a disciplina, obtendo resultados que lhe dêem uma percepção satisfatória de si mesmo com base em experiências qualitativas, e portanto de sucesso na atividade a desenvolver, a relação com a atividade em si e a importância que o meio social lhe confere terá um papel de grande influência nas decisões e escolhas futuras sobre a disciplina.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	Uma atividade muito séria...	1	Uma atividade séria
2	Um passatempo	2	Um passatempo
3	Uma atividade séria	3	Um passatempo
4	Uma atividade séria	4	Uma atividade muito séria...

Tabela 10. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

Como podemos observar na tabela 10, existem entre as duas escolas poucas discrepâncias no que diz respeito às respostas dos alunos na questão três do questionário. Dos alunos do CREV, dois optaram pela resposta “passatempo”, um por “atividade séria”, e outro

por “muito séria”; já no que diz respeito aos alunos do CRBA, dois optaram por “uma atividade séria”, um por “passatempo” e outra por “uma atividade muito séria”.

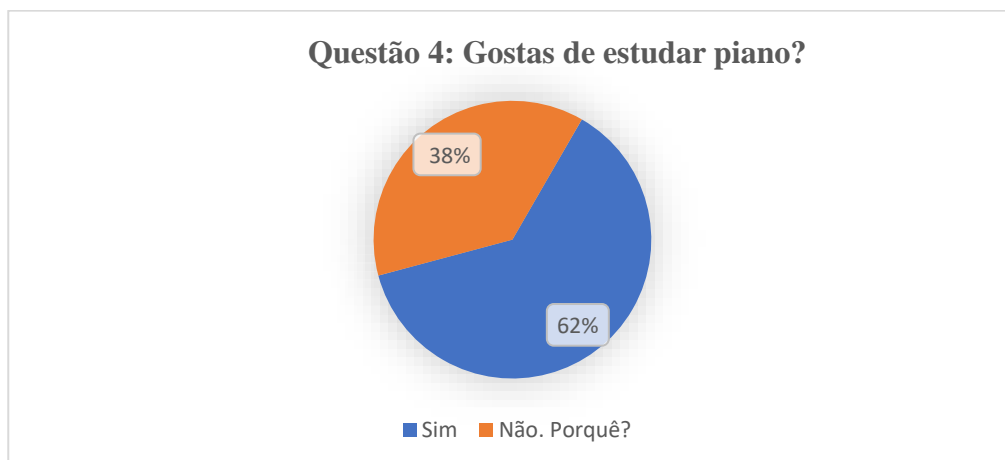


Gráfico 9. Dados referentes à questão 4 do questionário.

Observando os resultados presentes no gráfico 9, podemos verificar que, em resposta à questão nº 4 do questionário (“gostas de estudar piano”), 62% dos inquiridos responderam “sim” e os restantes 38% responderam “não”. Os resultados desta questão podem ser analisados sobe com base na motivação intrínseca e extrínseca do aluno.

Segundo Sousa (2003), os comportamentos e escolhas dos alunos são motivados por fatores intrínsecos que surgem da vontade própria, ou seja, o facto de gostar ou não de exercer uma determinada atividade irá definir que quantidade de esforço o aluno irá empregar nessa atividade mediante a avaliação que fará sobre a atividade em si. Para Lemos (2005), a motivação intrínseca pode ajudar o aluno na ação, com base nos seus valores e interesses pessoais. Segundo a autora, existem três elementos centrais na motivação intrínseca: a experiência de autodeterminação, a experiência de competência e a ativação gratificante. No entanto, a motivação extrínseca do aluno é movida por fatores externos, como por exemplo: a obtenção de resultados, o tipo de *feedback* que o aluno pode receber sobre a sua competência e que tipo de experiências (qualitativas ou não) pode vivenciar mediante fatores externos. Assim sendo, a motivação extrínseca depende da capacidade de adaptação do aluno e de seus fatores intrínsecos perante fatores externos. Tendo em consideração o ponto de vista dos autores Sousa (2003) e Lemos (2005), podemos concluir que, para os 62% dos inquiridos que gostam de estudar piano, a sua motivação intrínseca e extrínseca foi nutrida de forma positiva por experiências positivas vivenciadas na disciplina de piano que despoletaram o gosto pelo

estudo do instrumento. No que diz respeito aos alunos que não gostam de estudar piano, passemos à observação da tabela 11, que surge na sequência da opção “não”, da questão nº 4 do questionário.

Não. Porquê?	
1	Não. Porque tenho dificuldade.
2	Não. Porque dá muito trabalho.
3	Não. Porque não gosto de estudar.

Tabela 11. Dados referentes à pergunta aberta da questão 4 do questionário.

De acordo com a tabela 11, podemos verificar que para os 38% de alunos (três alunos de uma amostra de oito participantes) as respostas foram: “não porque tenho dificuldade”; “não porque dá muito trabalho” e “não porque não gosto de estudar”. Nestes casos, verifica-se que a motivação intrínseca foi influenciada por experiências menos positivas nomeadamente um *feedback* menos positivo dos fatores externos, o que por sua vez levou os referidos alunos a ter uma noção insatisfatória da sua competência. Podemos verificar esta situação na primeira resposta da tabela “Não. Porque tenho dificuldade”. Com esta resposta, podemos concluir que o facto de o aluno sentir dificuldade na disciplina fará com que não goste de estudar para a mesma, o que por sua vez impede o aluno de construir o gosto e motivação para estudar o instrumento. Relativamente à segunda e terceira respostas desta opção, verifica-se que o sentimento de não gostar de estudar pode estar não só ligado a fatores que contrariem as características pessoais do aluno, despoletando o sentimento de não gostar por ter de exercer muito esforço para pôr em prática o estudo do instrumento, mas também pelo facto de ter vivenciado em experiências anteriores um *feedback* insatisfatório perante fatores externos que constroem a motivação extrínseca, como audições e avaliações. Relativamente a esta problemática, o professor terá um papel fundamental enquanto regulador, planeando os objetivos e metas de estudo tanto para os alunos motivados para o estudo do instrumento como para todos os outros. Deverá assim contribuir ativamente para melhorar ou mesmo para contrariar os fatores que inibem a motivação de estudar o instrumento.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	sim	1	sim
2	sim	2	sim
3	não	3	sim
4	não	4	não

Tabela 12. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

De acordo com a tabela 12, podemos verificar que 50% dos alunos do CRBA responderam afirmativamente e outros 50% responderam negativamente; no que respeita aos alunos do CREV, 87% escolheram a opção “sim” e 13% a opção “não”, divergência esta que poderá estar ligada.

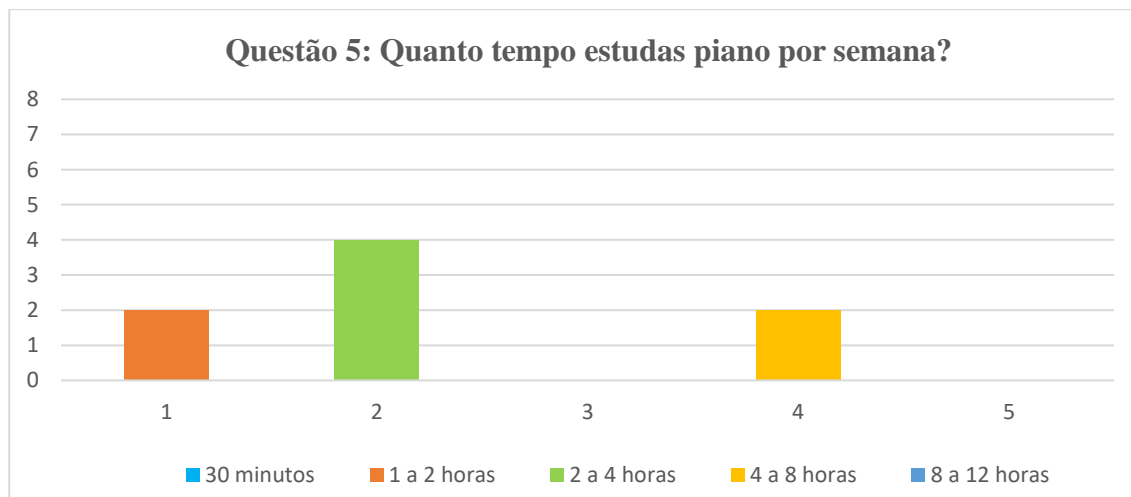


Gráfico 10. Dados referentes à questão 5 do questionário.

De acordo com o gráfico 10, podemos verificar os resultados obtidos para a questão nº 5: “quanto tempo estudas piano por semana?”. Dois alunos responderam entre 1 e 2 horas; outros dois, entre 2 e 4 horas, e mais quatro entre 4 e 8 horas. Os resultados obtidos nesta questão podem ser analisados sob a perspetiva da autora Eccles (1983), mediante a teoria da

expectativa vs. valores. Esta teoria aborda a motivação intrínseca dos alunos, analisando o que os conduz a estudar ou não para a disciplina de piano; nela estão presentes quatro variáveis que se apresentam, segundo a autora, como essenciais para a interpretação dos objetivos futuros dos alunos e dos seus resultados: a percepção de si mesmos, o tipo de atividade a desenvolver, a atribuição casual para o sucesso ou insucesso e as atitudes sociais.

O tempo de estudo é extremamente importante para se obter resultados satisfatórios no estudo de um instrumento musical. Assim sendo, para que o aluno crie uma expectativa de sucesso no desempenho da atividade, terá de passar por um processo de esforço e empenho constante no estudo ao piano. O apoio da família e dos amigos terá um papel crucial para a motivação do aluno no estudo do instrumento, tanto no cumprimento do tempo necessário para uma aprendizagem munida de motivação, como na aceitação de experiências menos positivas que possam vir a surgir tanto em relação ao desempenho do aluno na disciplina de piano, como ao nível da percepção de si mesmo, no processo de construção da sua autoestima, perante o erro e a falha ou, contrariamente, perante o sucesso e a competência.

Para um aluno de piano em ensino básico, 1 a 2 horas semanais será pouco tempo de estudo, tendo em conta o programa que deve ser cumprido em cada grau respetivo ao ensino básico. Mesmo tratando-se de um primeiro ou segundo grau de piano, 1 a 2 horas de estudo será insuficiente para completar todos os estudos, mecanismos técnicos, peças e leituras que compõe o programa nestes graus. Será importante referir que, na maioria dos casos, os alunos que ingressam no ensino articulado não frequentaram a iniciação musical. O estudo semanal de 2 a 4 horas será satisfatório para um aluno de piano do ensino básico. Para os alunos de piano que responderam que o seu tempo de estudo varia entre 4 a 8 horas semanais, é possível analisar o seu empenho de forma responsável e motivada por fatores externos como a recompensa de ser bem-sucedido, de se sentir-se capaz e competentes na realização das tarefas presentes no estudo do piano.

O aluno motivado no estudo do piano pode ser conduzido na realização da tarefa de forma empenhada e emotiva, realizando o estudo ao instrumento com responsabilidade.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	4 a 8 horas	1	1 a 2 horas
2	2 a 4 horas	2	4 a 8 horas
3	1 a 2 horas	3	2 a 4 horas
4	2 a 4 horas	4	2 a 4 horas

Tabela 13. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

De acordo com a tabela 13, podemos verificar que, relativamente à questão nº 8, não existem muitas diferenças no tempo de estudo entre os alunos destas duas escolas. A média de estudo dos alunos que responderam a este questionário aponta para 2 a 4 horas de estudo semanal, o que será um tempo de estudo razoável, para um ensino básico de piano.

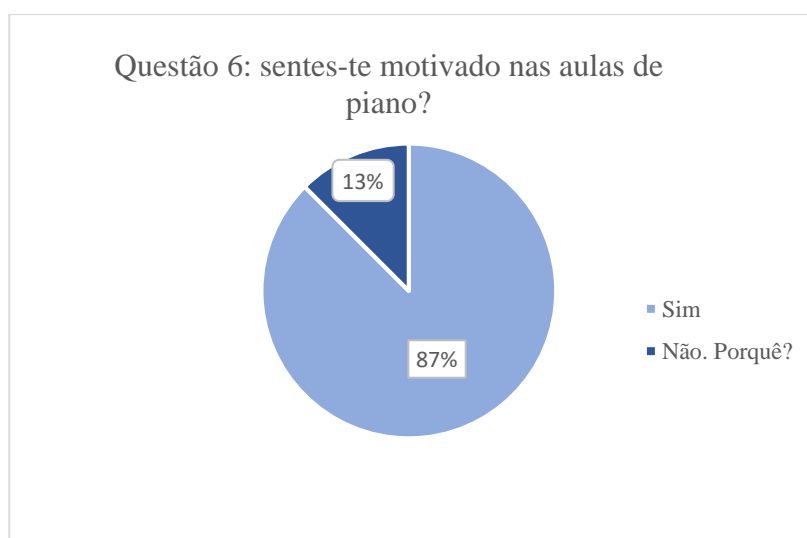


Gráfico 11. Dados referentes à questão 6 do questionário.

Mediante o gráfico 11, relativo à questão nº 6 do questionário, podemos observar que 87% dos alunos sentem-se motivados nas aulas de piano, enquanto 13% afirma o contrário. A motivação é vital para todo o processo de aprendizagem na disciplina de piano. Estes resultados podem ser analisados na perspetiva da sub-teoria da integração orgânica

desenvolvida por Ryan e Deci (1985; 2000). Esta sub-teoria analisa a motivação extrínseca, estudando de que forma os efeitos motivacionais extrínsecos influem sobre os intrínsecos através do processo de internalização. Este processo consiste no modo como os alunos assimilam o que aprenderam através da interação com o meio exterior, interiorizando os fatores extrínsecos para intrínsecos, processo que culmina com dois tipos de regulação, a introjectada e a integrada. Para os 87% dos alunos que se sentem motivados nas aulas de piano, a sua regulação foi integrada, e o aluno pode identificar-se com os fatores externos. Por exemplo: ser bem-sucedido na elaboração de um exercício ou tarefa na aula de piano, obter um *feedback* positivo por parte do professor enquanto realiza as tarefas propostas nas aulas, ou mesmo o *feedback* positivo que recebe através dos encarregados de educação sobre o seu empenho e resultados na disciplina de piano. Se o aluno tiver um *feedback* positivo do meio exterior, e se identificar com os conteúdos presentes nos fatores externos, irá aceitar esses conteúdos e integrá-los, o que alimentará a sua motivação intrínseca na aula de instrumento. No caso dos 13% dos alunos que não se sentem motivados nas aulas de piano, a sua regulação é introjectada; neste caso, o aluno não se identifica com os fatores externos. Na tabela 14 é possível observar que os resultados obtidos na opção não, da questão nº 6, provam isso mesmo.

Não. Porquê?	
1	Porque não gosto do estilo das peças.

Tabela 14. Dados referentes á pergunta aberta da questão 6 do questionário.

De acordo com a tabela 14, o aluno que representa os 13% não se sente motivado porque não gosta do estilo das peças. Podemos concluir que o aluno não se identifica com o estilo das peças e por isso não se sente motivado nas aulas de piano; desse modo, a regulação perante os conteúdos externos foi introjectada, podendo levar o aluno à falta de motivação na aprendizagem do piano e mais tarde à desistência dos seus estudos musicais.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	sim	1	sim
2	sim	2	sim
3	não	3	sim
4	sim	4	sim

Tabela 15. Dados referentes aos alunos sobre os resultados da questão 6, divididos de acordo com o Conservatório que os alunos frequentam.

De acordo com a tabela 15, podemos observar que no CREV todos os alunos se sentem motivados nas aulas de piano, enquanto no CRBA um aluno não se sente motivado na aula de piano e três alunos sentem-se motivados. Constata-se que, apesar de existir um aluno não motivado no CRBA, em relação aos alunos do CREV, existe um equilíbrio nas respostas à questão nº 6 do questionário entre as duas escolas.

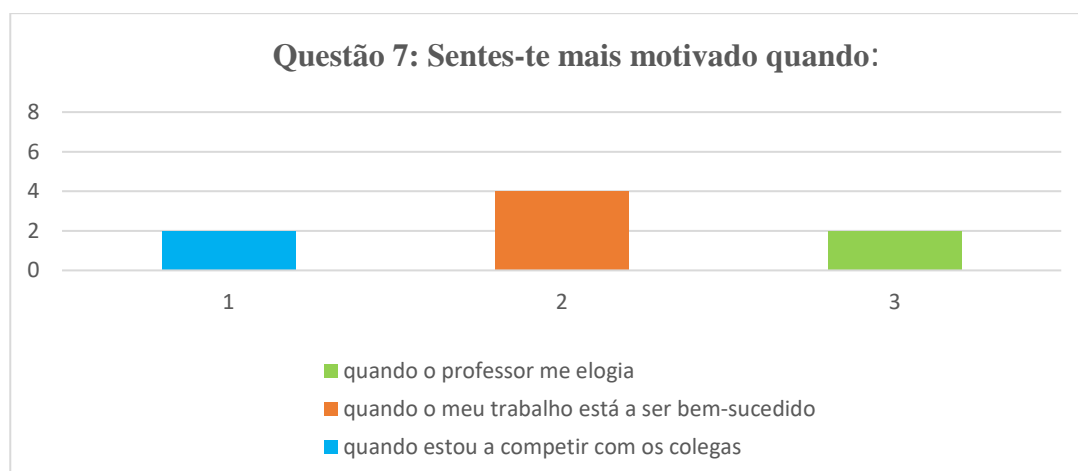


Gráfico 12. Dados referentes à questão 7 do questionário.

No gráfico 12 podemos observar os resultados que dizem respeito à questão nº 7 do questionário. Dos oito alunos participantes, quatro responderam que se sentem mais motivados quando o seu trabalho está a ser bem-sucedido, dois alunos quando o professor os elogia e outros dois quando estão a competir com colegas. Em relação à questão nº 7, podemos analisar os resultados obtidos de acordo com a importância da motivação extrínseca e de uma das sub-teorias da autodeterminação designada como sub-teoria das necessidades básicas, desenvolvida por Ryan e Deci (2000). Segundo a autora Lemos (2005), a ação do aluno

perante fatores externos deve-se muitas vezes à conquista de resultados, como por exemplo: competir com colegas, agradar ao professor ou aos familiares, bem como atingir melhores resultados nas avaliações da disciplina. A necessidade de o aluno se sentir competente, por um lado, e de relação social, por outro, ajudam o aluno a fazer uso dos seus conteúdos intrínsecos com base em fatores externos, determinando a sua autonomia na atividade, movida por objetivos e metas pessoais que os motivam na prática da aprendizagem do piano.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	Quando o professor me...	1	Quando o teu trabalho...
2	Quando está a competir...	2	Quando o teu trabalho...
3	Quando o teu trabalho...	3	Quando o professor me...
4	Quando o teu trabalho...	4	Quando está a competir...

Tabela 16. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

Na tabela 16, podemos observar que os resultados obtidos na questão nº 7 do questionário estão em total concordância, uma vez que em ambas as escolas se obteve exatamente o mesmo resultado. Entre os alunos do CRBA, dois responderam que se sentem mais motivados quando o seu trabalho está a ser bem-sucedido, um quando está a competir com os colegas, e um quando o professor o elogia; os resultados dos alunos do CREV foram exatamente semelhantes.

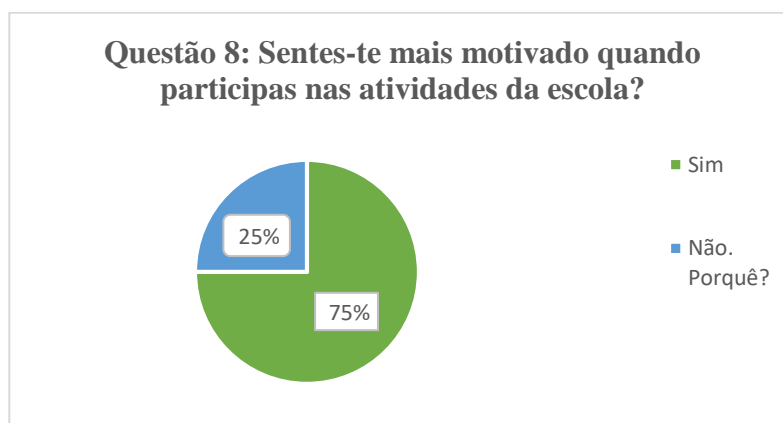


Gráfico 13. Dados referentes à questão 8 do questionário.

Podemos verificar através do gráfico 13, os resultados obtidos para a questão nº 8 do questionário mostram que 75% dos alunos sentem-se motivados quando participam nas atividades da escola, sendo o contrário verdadeiro para os restantes 25%. Estes resultados podem ser analisados à luz de uma da sub-teoria das necessidades básicas, desenvolvida por Ryan e Deci (2000), e que já aludi acima; nesse contexto, as noções de competência, de relacionamento e de autonomia definem se o aluno se sente mais ou menos motivado a participar em atividades da escola. O aluno que procura sentir-se competente tem necessidade de interagir com o meio social, participando nas atividades, como audições ou apresentações públicas, com o objetivo de obter um *feedback* positivo sobre o seu desempenho nas atividades da escola. Na sua necessidade de relacionamento com o meio social, o aluno participa na atividade escolar para criar a noção de pertença, para que possa dessa forma criar laços com o meio envolvente, e assim desenvolver mais resistência à ansiedade na performance. De acordo com a necessidade de autonomia, o aluno aprende pela experiência qualitativa que consiste em obter resultados de realização pessoal por participar na atividade, o que contribui de forma positiva para a motivação intrínseca, levando-o a querer participar noutras atividades pela sensação de satisfação pessoal nos resultados obtidos. Para os 75% dos alunos que se sentem motivados por participar nas atividades escolares, a sua motivação intrínseca foi nutrida por fatores externos que, através da aprendizagem obtida na participação da atividade, lhes possibilitou uma experiência qualitativa. Inversamente, para os 25% dos alunos que não se sentem motivados para participar nas atividades, os fatores externos, ou o feedback da sua noção de competência, não foi qualitativa; assim, poderão ter sentido que não se enquadram no meio envolvente, não conseguindo criar laços de pertença, o que, por seu turno, poderá ter despoletado a ansiedade quando participam nestas atividades. Tal facto pode ser verificado na tabela que se segue para os resultados obtidos relativamente às razões da referida falta de motivação para participar nas atividades da escola.

Não. Porquê?	
1	Não. Porque fico muito nervoso.
2	Não. Porque não gosto de tocar em público.

Tabela 17. Dados referentes à pergunta aberta da questão 8 do questionário

Como podemos verificar na tabela 17, os 25% de alunos que responderam não se sentirem motivados para participar nas atividades escolares responderam à opção da seguinte maneira: “fico muito nervoso” ou “não gosto de tocar em público”. O facto de não conseguir ter controlo sobre a ansiedade em público ou o de não gostar de tocar para um público surgem como consequência de experiências não qualitativas que inibiram a motivação intrínseca destes 25% de alunos, mediante fatores externos. Nestes casos, o professor e a família têm um papel fundamental a desempenhar, devendo tentar em conjunto mudar a situação, com a finalidade de atenuar a ansiedade sentida nas atividades, substituindo a mesma por novas experiências qualitativas, para melhorar a motivação do aluno em participar noutras atividades escolares.

Alunos CRBA		Alunos CREV	
1	sim	1	sim
2	sim	2	não
3	não	3	sim
4	sim	4	sim

Tabela 18. Dados referentes aos alunos, divididos em dois grupos de acordo com os Conservatórios que frequentam.

De acordo com a tabela 18 podemos constatar que os resultados obtidos na questão nº 8 do questionário foram semelhantes em ambos os Conservatórios.

5. Conclusão

Este estudo teve como finalidade a compreensão da motivação na aprendizagem do piano no nível básico em regime articulado, analisando os resultados obtidos no Conservatório Regional de Évora e no Conservatório Regional do Baixo Alentejo com o objetivo de dispor de uma amostra de participantes relativamente completa e variável, não só em termos geográficos, mas também pela possibilidade de dispor de diferentes agentes da motivação no que concerne ao professor, escola e alunos.

Após terem sido analisados os resultados do estudo efetuado à amostra de alunos de ensino básico de piano e mediante a revisão bibliográfica efetuada, analisou-se cada questão

do questionário à luz das diferentes perspetivas, definições e teorias relativas à motivação na aprendizagem musical, apresentadas no ponto três desta secção. Para analisar os resultados do questionário relativamente às questões nºs. 2, 7 e 8, recorreu-se à sub-teoria da auto-determinação das necessidades básicas (Ryan e Deci, 1985), que tem fundamento na natureza instintiva do aluno, na qual se incluem as necessidades de competência, de autonomia e de relacionamento. Relativamente a estas três questões, pode-se concluir que, na sua maioria, os alunos de ensino básico de piano em regime articulado, estão motivados para a disciplina, e têm noção da importância do empenho com que devem encará-la; na maioria dos casos, sentem-se bem-sucedidos nas atividades da escola e gostam de participar nelas, sendo essa participação importante para a sua motivação, tal como o facto de se sentirem competentes nos momentos de avaliação da disciplina de piano.

Para a questão nº 4, analisaram-se os resultados obtidos à luz das noções de motivação intrínseca e extrínseca do aluno sob a perspetiva de Lemos (2005), analisando os resultados de acordo com três elementos centrais: a experiência de competência, a experiência de autodeterminação e a ativação gratificante. Concluiu-se que gostar ou não de estudar piano assenta nos valores e interesses pessoais do aluno, o que ditará se o aluno pode estar motivado intrinsecamente no estudo do instrumento; desse modo, verificou-se que a motivação extrínseca do aluno é moldada por fatores externos, como a obtenção de resultados ou o tipo de *feedback* que o aluno possa receber do meio escolar e familiar, pelo que a sua motivação extrínseca depende da capacidade de adaptação do aluno perante fatores externos.

Nas questões nº 3 e 5 do questionário analisaram-se os resultados obtidos mediante a teoria das expectativas e valores, criada por Eccles (1983) com a finalidade de entender porque alguns alunos estudam ou não para a disciplina e que importância lhe atribuem. Esta análise é feita com base nas seguintes variantes: a importância da atividade e a perceção de si mesmo. Relativamente à questão 3 do questionário, pode-se concluir que, na sua maioria, os resultados demonstram que o estudo do piano é considerado pelos alunos uma atividade séria à qual será necessário dedicar tempo e esforço por forma a obter resultados satisfatórios. Para uma pequena percentagem desta amostra de alunos, a disciplina é vista como uma atividade muito séria que poderá ser considerada como uma possibilidade para o seu futuro profissional. Em suma, concluiu-se que os alunos de piano do ensino básico que participaram neste estudo estão motivados para a disciplina de piano. Relativamente à questão 5 do questionário, e ainda à luz desta teoria, pode-se concluir que a maioria dos alunos de piano do ensino básico estão

motivados com as suas realizações pessoais desenvolvidas ao instrumento, tanto a nível do estudo semanal dedicado ao piano, como no sentimento de satisfação pessoal atingido na realização das atividades na disciplina.

Para a questão nº 6 do questionário, os resultados obtidos foram analisados segundo Ryan e Deci (1985) com a sub-teoria da integração organísmica, onde os fatores motivacionais extrínsecos (fatores externos) exercem efeitos cruciais sobre os fatores intrínsecos (fatores internos); de facto, os alunos assimilam as experiências externas através do processo de internalização pelas regulações integrada ou introjectada, pelo que se conclui que os alunos de piano de nível básico se sentem motivados na aula de piano (apenas um aluno de toda a amostra revelou uma regulação introjectada por não se identificar com o estilo das peças que deve praticar e aprender nas aulas de piano).

Ainda sob a perspetiva desta sub-teoria (que surgiu a partir de várias perspetivas dentro da teoria da autodeterminação), podemos concluir que o meio envolvente no qual a escola se insere terá um papel essencial e poderá influenciar o modo como os alunos arquitetam a sua motivação e auto-determinação nas atividades que devem desenvolver. Com base nesta sub-teoria, um ambiente munido de diversidade cultural e oportunidades poderá fazer a diferença na motivação dos alunos. Com base na análise dos resultados obtidos através do questionário sobre a motivação, dirigido a alunos de piano do nível básico, pode constatar-se que não existem muitas discrepâncias entre o CRBA e o CREV em relação à motivação nas aulas de piano, chegando-se à conclusão de que a motivação na disciplina de piano estará muito equiparada entre as duas escolas, mesmo tendo em conta as diferenças entre alunos, escola e professor. O CRBA situa-se no Baixo Alentejo, com o polo principal em Beja, uma zona *a priori* menos desenvolvida culturalmente e com menos população comparativamente com Évora, mas tem vindo a crescer bastante – de facto, teve no ano letivo 2016/2017 um total de 700 alunos inscritos, divididos por os três polos (Beja, Castro Verde e Moura). Por seu turno, o CREV, sem polos, situa-se apenas na cidade de Évora, tendo tido um total de 282 alunos no mesmo ano letivo. Dispõe do privilégio de se situar numa cidade património mundial, onde existe também a Universidade de Évora que, por sua vez, organiza recitais, concertos, *masterclasses* e outras atividades artísticas que enriquecem a diversidade e vida cultural da cidade, oferecendo aos alunos do CREV oportunidades didáticas.

Apesar destas diferenças, as duas escolas estão empenhas em proporcionar recitais, concertos e outras atividades performativas ao meio envolvente, através do trabalho

desenvolvido pelos alunos e professoras que integram as duas escolas. Desse modo, podemos afirmar que a motivação e a autodeterminação dos alunos do nível básico pode ser influenciada por fatores externos implícitos nestas duas escolas; de facto, uma escola com muitos alunos e situada em vários distritos poderá proporcionar aos seus alunos um ambiente escolar mais competitivo e com a importante oportunidade de apresentarem os seus recitais, as suas audições e outras atividades de cariz performativo em diferentes espaços, levando o aluno a motivar-se extrinsecamente por poder desenvolver a sua atividade musical em zonas que diferem da sua cidade, ou da sua zona de conforto, ganhando assim a oportunidade de ter experiências musicais distintas no que concerne a público, palco e localidade. No entanto, o privilégio de o CREV se situar numa cidade com maior diversidade cultural e uma maior população estudantil e jovem em comparação com Beja pode igualmente influenciar os alunos do ensino básico no caminho da motivação. O aluno é levado a experimentar e a aprender através da assimilação dos fatores externos por reguladores integrados ou introjectados para fatores internos. A escola, e o meio geográfico onde esta se situa, será em parte importante e influenciará os moldes em que os alunos do ensino básico de música constroem a sua motivação. Apesar das diferenças apresentadas entre as duas escolas de música, os resultados foram muito similares entre os alunos de piano do ensino básico, do CREV e do CRBA. Finalizando esta conclusão, podemos referir que, em síntese, os alunos de piano do nível básico em regime articulado estão motivados na aprendizagem do instrumento e demonstram vontade de dar continuidade à frequência do curso especializado do ensino da música, não esquecendo, claro, que este resultado poderá ter origem na cumplicidade e equilíbrio que deve existir na interação entre os agentes da motivação, para que a aprendizagem do piano seja regulada, de forma cuidada e pensada no aluno e nas suas especificidades.

Reflexão Final

Na sequência do Mestrado em Ensino da Música e através das disciplinas que o compõem, pude experienciar e adquirir novos conceitos e conteúdos ligados ao ensino da música, através dos quais pode melhorar a minha prática pedagógica.

A escolha do objeto de estudo desta investigação – a motivação na aprendizagem do piano no ensino básico (em regime articulado) – teve como finalidade entender se a falta de motivação na disciplina de instrumento será a principal causa de abandono do ensino especializado da música nesse nível e regime de ensino. A motivação é um tema que tem vindo a ser estudado e analisado ao longo dos tempos por filósofos, psicólogos e outros estudiosos do pensamento e comportamento humano, surgindo entre eles conceitos e teorias divergentes entre si; a recolha bibliográfica efetuada e o respetivo estudo levaram-me à obtenção de resultados que ajudaram na compreensão da motivação da aprendizagem do piano no nível básico.

Esta investigação deu-me a conhecer novos conceitos e teorias sobre a motivação na aprendizagem musical, o que me proporcionou conteúdos e ferramentas que pude aplicar tanto na minha prática pedagógica como na minha atividade enquanto pianista. É fundamental para o professor de piano não só adaptar os seus métodos de ensino e as suas práticas pedagógicas a cada aluno, tendo em conta as respetivas circunstâncias familiares, escolares, económicas e outras, mas também atualizar-se e instruir-se com recurso a novas práticas e conceitos. O professor deve tentar adaptar a sua prática pedagógica às necessidades do ensino na atualidade, e adotar uma postura flexível no decorrer da sua carreira como docente, por forma a responder de forma responsável e motivada perante todos os desafios que lhe possam surgir. Na prática e elaboração deste relatório de estágio, utilizaram-se os recursos disponíveis para o estudo e compreensão do objeto de estudo, tendo-se aplicado um inquérito por questionário sobre a motivação na aprendizagem do piano a alunos do ensino básico em regime articulado, obtendo-se resultados práticos e concretos sobre a motivação sobre uma amostra de alunos do CREV e do CRBA na sua aprendizagem do piano. Devo refletir que este estudo poderia ter sido mais completo se se tivesse efetuado um inquérito por questionário dirigido também aos docentes de piano sobre a motivação de seus alunos no CREV e no CRBA. No estudo de caso efetuado aos alunos através da referida metodologia, pode concluir-se que, na sua maioria, os alunos de piano no ano letivo 2016/2017 estavam motivados nas suas aulas de piano, existindo muito poucas divergências em relação à motivação entre as duas escolas envolvidas (já acima referenciadas).

A frequência deste Mestrado em Ensino da Música proporcionou-me experiências muito gratificantes que se revelaram de extrema importância para a minha postura profissional dentro e fora da sala de aula, não só como docente, mas também como aluna, tornando as minhas práticas pedagógicas mais conscientes e atualizadas através de todos os conteúdos e aprendizagem que este mestrado me proporcionou.

Referências Bibliográficas

Livros e Artigos

- Alegria, J. A. (1973). *História da Escola de Música da Sé de Évora* (pp. 4 – 5). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Araújo, R. C & Pickle, L. (2008). Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. *Anais do SIMCAM4 - IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Brasil, Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Asmus, E. Jr. (1989). The effect of music teachers on student's motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, vol. 30, (pp. 14 – 21).
- Austin, J. (1988). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students. *Journal of Research Education* vol. 36, nr. 2, (pp. 95 – 101).
- Cardoso, F. (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127 (pp. 8 – 11).
- Castelo – B. S. el-Shawan (2010). *Enciclopédia de Música em Portugal no Século XX, Volume 1 A a C*. (pp. 26 – 27). Lisboa: Temas e Debates.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida quotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Davidson, J. W., Howe, J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1995/6). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 127 (pp. 40 – 45).

- Deci, E. & Ryan, R. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definition and New Directions*. Contemporary Educational Psychology, volume 25 (pp. 54 – 57).
- Dweck, C. S. (1986). *Motivational Processes Affecting Learning*. American Psychologist, 41 (pp. 1040 – 1048).
- Eccles, J. S. (1983). Children's Motivation to study Music. *Ann Arbor Symposium III on Application of Psychology to Music Teaching and Learning: Motivation and Creativity Conference* (pp. 31 – 39).
- Goodlad, J. (1983). *A place called school: prospects for the future*. New York. McGrawtill.
- Hallam, S. (2000). *Understanding Musical Motivation* (pp. 359 – 377). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à investigação em Educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, M. S. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. Lisboa: Relógio d' Água.
- Mota, G. (2014). *A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições*. Unirio: Debates, nr. 13, (pp. 41 – 50).
- O' Neill, S. A. (1999). *Quais os motivos do insucesso escolar de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory*. Música, Psicologia e Educação I (pp. 35 – 43).
- Parncutt, R. & Mcpherson, G. (2000). *The Science & Psychology of Music performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

- Persson, R. S., Pratt, G. & Robson, C. (1992). Motivational and influential components of musical performance. *European Journal for High Ability*, 3 (pp. 206 – 217).
- Pinto, A. M. (2003). *Motivação para o estudo da música: perfil do aluno*. Dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade do Porto.
- Pinto, A. M. (2004). Motivação para o estudo da música: Fatores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6 (pp. 33 - 44).
- Pizzato, M. S. (2009). *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação de Mestrado. Brasil, Porto Alegre: Universidade do Rio Grande do Sul.
- Ribeiro, D. (2015). *Motivação para o Estudo de instrumento em Escolas Profissionais*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Sadie, S. (2001). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. (2ª edição). New York: Oxford University Press.
- Santandreu, C. G. (2014). *A motivação da aprendizagem de um instrumento musical em alunos do ensino básico articulado sob a perspetiva da teoria da auto-determinação no Conservatório Regional de Setúbal: relatório de estágio*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.
- Sosniak, L. A. (1985a). *Learning to be a concert pianist*. In B. S. Bloom, *Developing talent in young people* (pp. 19 – 67). New York: Ballantine.
- Sousa, R. P. (2003). *Fatores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. Dissertação de Mestrado. Portugal: Universidade do Porto.
- Weiner, B. (1974). *Cognitive views of Human Motivation and Emotion*. New York: Academy Press, Inc.

- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Motivation and Emotion. *In Psychological Review*, Vol. 92, No. 4 (pp. 548 – 573). American Psychological Association, Inc.

Recursos disponíveis na Internet

- Anónimo. *Teatro Garcia de Resende*. Disponível em: https://www.google.pt/search?q=teatro+garcia+de+resende+historia&sa=X&ved=0ahUKEwi-9_zZxrDbAhVDbhQKHT-wBgAQ1QIIqgEoBA&biw=1500&bih=677# Último acesso a 2 de março de 2017.
- Anónimo. *Convento dos Remédios*. Disponível em: <http://www.cm-evora.pt/pt/site-viver/culturaepatrimonio/cultura/EquipamentosCulturaisMunicipio1/Paginas/ConventoRemedios.aspx>. Último acesso a 2 de março de 2017.
- Ministério das Finanças, do Plano da Educação e da Reforma Administrativa. *Decreto-lei 310/83 de 1 de julho, Diário da República n° 149/1983*. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/11925/decreto-lei-310-83-de-1-de-julho>. Último acesso a 10 junho de 2017.
- Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-lei 553/80 de 21 novembro. Diário da República n° 270/1980*. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/16910/decreto-lei-553-80-de-21-de-novembro>. Último acesso a 13 de junho de 2017.
- Educalingo. *Cónegos*. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-pt/conego>. Último acesso a 20 de fevereiro de 2017.
- Ministério da Educação e Ciência. *Portaria n° 225/212 de 30 de julho. Diário da República n° 146/12*. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/179304/details/maximized> . Último acesso a 14 de abril de 2017.

- Paixão, R. (2017). *Psychologica*. Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade de Coimbra Vol. 60 - 2. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=BvNADwAAQBAJ&pg=PA132&lpg=PA132&dq=defini%C3%A7%C3%A3o+para:+regula%C3%A7%C3%A3o+integrada,+introjetada&source=bl&ots=bzvNQ3IIKP&sig=a14SfACfXkpb9Z43iA5ojWNLOyY&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwj41dSopoPbAhVEdCwKHU3oDsEQ6AEIfTAJ#v=onepage&q=defini%C3%A7%C3%A3o%20para%3A%20regula%C3%A7%C3%A3o%20integrada%2C%20introjetada&f=false>. Último acesso em 1 de julho de 2017.
- Matsunaga, L. H. (2018). *O que é a Psicometria?* Disponível em: <https://www.ibpad.com.br/blog/comunicacao-digital/o-que-e-psicometria/>. Último acesso a 12 de janeiro de 2018.
- Silva. H. V. (2008). *Igreja de Santa Marta*. Disponível em: <https://www.google.pt/search?q=igreja+de+Santa+marta+%C3%A9vora+com+refer%C3%A4ncias&oq=igreja+de+Santa+marta+%C3%A9vora+com+refer%C3%A4ncias&aqs=chrome..69i57.10931j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>. Último acesso a 14 de fevereiro de 2017.

Anexos

Anexo I

- Exemplo de Planificação de aula lecionada no âmbito da PES



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino da Música (2016-2017)

IV Semestre

Prática em Ensino Supervisionado

Plano de Aula

Aluno: E	Grau: 8º (Supletivo)
Aula n.º 32	Segunda feira, dia 30 de junho de 2017
Hora da aula: 11:15	
Duração: 60 minutos	

I. Conteúdos Programáticos:

Estudo em dó maior de R. Dubra

Peça: Na Fonte de Francisco de Lacerda

Sonata de L. Mozart K 576 -1º andamento

II. Conteúdos Específicos:

1. Executar o programa definido para a aula, com as correções exigidas pelo professor.
2. Estudo em dó maior de R. Dubra -20 minutos
3. Na Fonte de Francisco de Lacerda- 20 minutos
4. Sonata de L. Mozart. – 1º andamento-20 minutos
5. Compreender o carácter das peças ou estudos.
6. Resolver problemas de carácter técnico e musical.
7. Solucionar formas de estudo para passagens em que o aluno tenha dificuldade.
8. Definir o trabalho a desenvolver em casa.

III. Metodologia:

1. Corrigir o programa juntamente com o aluno pouco a pouco, ajudando-o na construção das peças ou estudos até conseguir executa-las, afim de o aluno pouco a pouco se tornar independente.
2. Ajudar o aluno na procura da sua identidade musical.
3. Criar mecanismos de estudo que ajudem a solucionar dificuldades em movimentos técnicos ou musicais.

Anexo II

- Projeto Educativo do CREV

**CONSERVATÓRIO REGIONAL
DE ÉVORA**



EBORÆ MVSICA

Projeto Educativo

Revisão 2014/2017

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA- EBORÆ MVSICA

Convento dos Remédios | Av. De S. Sebastião | Apartado 2126 | 7001-901 Évora
Tel: 266 746750 Fax: 266 701359 Tlm: 96 5740270
Eboræmusica@mail.evora.net www.Eboræ-musica.org

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA - EBORÆ MVSICA

Projeto Educativo

2014-2017

INTRODUÇÃO

O Conservatório Regional de Évora “Eboræ Mvsica”, com autorização de funcionamento e paralelismo pedagógico desde o ano lectivo de 2004/2005, surgiu da atividade desenvolvida pela Associação Musical de Évora “Eboræ Mvsica” e em resposta a solicitações dos encarregados de educação que, desde o início das atividades educativas insistiram com o pedido de requerimento de paralelismo pedagógico ao Ministério da Educação.

Esta Associação tem por objetivos a interpretação e divulgação da Música, em especial da obra dos grandes compositores da Escola de Música da Sé de Évora, fomentar a aprendizagem do canto, a formação musical e a formação de músicos em vários instrumentos, a difusão e a criação artística, contribuindo para a valorização pessoal e social de crianças, jovens e adultos.

Para atingir estes objetivos, considera-se imperativo incidir na formação, partindo duma sensibilização para a Música desde a mais tenra idade, estabelecer laços de cooperação e partilha entre todos os elementos da Associação e com a Comunidade em que está inserida, contribuindo para a revigoração do tecido social e o exercício de novas formas de cidadania, enriquecendo o Capital Social promotor da Riqueza das Nações.

De acordo com a legislação vigente o Projeto Educativo é o documento onde está salvaguardada a identidade própria da Escola, orientando todas as atividades educativas em função das necessidades reais desta.

Neste documento são lançadas as linhas orientadoras da Escola e as estratégias mais adequadas para as cumprir, permitindo deste modo, que o funcionamento da

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

Escola seja mais eficaz e ajustado às necessidades do meio, e que simultaneamente proporcione uma formação séria e de qualidade aos alunos.

Na elaboração deste Projeto Educativo serão consideradas duas perspetivas:

O entendimento do aluno enquanto indivíduo, no respeito pela sua individualidade e diversidade quer de raça, sexo, religião, cultura apelando à formação nos domínios sócio-cultural, desenvolvimento das suas competências e formação da sua personalidade, promovendo a sua participação na vida escolar e comunitária;

O entendimento de uma pedagogia que terá de promover o desenvolvimento de capacidades musicais, associando-se à necessidade de organização no cumprimento dos currículos estabelecidos, estruturados e progressivos, numa sequência do simples para o complexo e da prática para a teoria, e na definição clara de objetivos de ensino, planificação e avaliação;

Para a elaboração deste Projeto Educativo foi solicitada a participação de todos os elementos da Comunidade Educativa, nomeadamente, Direção Executiva, Direção Pedagógica, Conselho Pedagógico, Coordenadores de Departamento, Professores, Alunos, Pais e Encarregados de Educação, Funcionários e Auxiliares de Educação.

Com este Projeto Educativo articulam o Regulamento Interno e os Planos Anuais de Atividades.

1 – ANTECEDENTES

A Associação Musical de Évora “Eboræ Mvsica” foi criada com o objetivo de divulgar a Música dos polifonistas eborenses dos séculos XVI e XVII através da criação de um Coro Polifónico que tivesse como repertório principal estas peças, da criação do Coro Infantil e estudo do Canto, com o objetivo de dotar as crianças, futuros membros do Coro Polifónico, de competências vocais de “qualidade”. Há vinte anos, aquando da constituição desta Associação, o aparecimento na primeira audição pública de um Coro Infantil, um Coro Polifónico e um grupo de cantores solistas, mostrava, desde o primeiro momento um objetivo de educação e ensino no Campo da Música. Estas atividades foram alargando-se ao ensino e aprendizagem da prática musical e com elas

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

sempre o pedido dos encarregados de educação para que fosse solicitado o paralelismo pedagógico para a Escola.

Desde 1987 que se faz um trabalho sistemático a nível da polifonia, para atingir uma qualidade de interpretação que estivesse de acordo com o legado cultural da Escola de Música da Sé de Évora (dos Sécs. XVI e XVII). Assim tem vindo a participar em vários eventos nacionais e internacionais facto que entendemos como o reconhecimento do trabalho que tem sido desenvolvido. Itinerâncias pela região são outra forma privilegiada para devolver este património à matriz cultural que tem fortes relações com ele e ao qual não são estranhos os grupos corais alentejanos e as próprias bandas filarmónicas.

Associado a esta divulgação tem procedido à valorização dos mestres compositores da Escola de Música da Sé de Évora através da divulgação deste legado musical a nível nacional e internacional.

Com este objetivo organiza, anualmente, desde há dezoito anos, as Jornadas Internacionais “Escola de Música da Sé de Évora” que contam com a participação de diretores e membros de coros, profissionais de canto, investigadores e especialistas de música e canto e professores de educação musical, nacionais e oriundos de vários países.

Outra componente, o ensino da música na vertente instrumental, em regime livre, iniciou-se em 1988. O Coro Juvenil existe desde 1992 e a Iniciação Musical, a partir dos 4 anos, desde 1990, tendo a partir de 2007 passado a abranger crianças a partir dos 3 anos.

Os programas “Sensibilização para a Música” junto das escolas do ensino básico e pré-escolar estiveram implantados durante 18 anos, com o objetivo de criar públicos e promover a aprendizagem da música e pararam apenas por falta de verbas.

Foram da nossa responsabilidade a atividade de Ensino de Música inseridas nas Atividades de Enriquecimento Curricular, criadas por Despacho em 2006/2007 nas Escolas do 1º Ciclo, no âmbito da Atividade do Ministério de Educação, em articulação

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

com a Câmara Municipal de Évora, até 2012, e abrangiam cerca de 2000 alunos por Ano Letivo e 20 Professores.

Nos anos 90 foram introduzidas outras componentes na atividade da associação, nomeadamente, a criação de projetos e programas de difusão das várias expressões da música clássica. Sistematizou-se a oferta cultural com vista ao alargamento de públicos e a uma maior descentralização para outros espaços e locais, dando prioridade aos concelhos mais carenciados deste tipo de atividade. Em parceria com as Câmaras Municipais e com a Secretaria de Estado de Cultura realiza-se, realizou-se durante vários anos o Ciclo “Musicando”, que toca a ruralidade da região; para a cidade de Évora consolidaram-se produções e programações em parceria com a Câmara Municipal de Évora, com a Secretaria de Estado de Cultura e com a Direção/Delegação Regional de Cultura do Alentejo, salientando-se os Ciclos de “Música nos Claustros” e “Música no Inverno”, “A Quaresma na Escola de Música da Sé de Évora” e os Ciclos de “Canto Gregoriano”, realizados em conjunto com as Oficinas de Canto Gregoriano, ao que se junta o Programa de Itinerância do Coro Polifónico Eboræ Mvsica. Um total de cerca de 130 concertos anuais, na cidade e na região. Desde 1998 realizam-se, anualmente, as “Jornadas Internacionais Escola de Música da Sé de Évora”. Em 2007 realizou-se a primeira edição do Concurso para Jovens Intérpretes “Prémio José Augusto Alegria” em homenagem ao Cónego Alegria, apoiante incondicional do Projeto do Eboræ Mvsica, que se tem mantido com regularidade anual. Em 2010 realizou-se a primeira edição do “Prémio de Composição 2ª Escola de Évora/Eboræ Mvsica”. Estas iniciativas têm sido prejudicadas nos últimos dois anos devido à falta de apoio por parte do Governo.

Estas ações de descentralização são acompanhadas pelo reforço e sistematização da sensibilização e formação dirigida a jovens e outros públicos como os professores de outras áreas de ensino, coralistas, maestros de coros, intérpretes de instrumentos, estudiosos da música e outros que são envolvidos pela difusão. São disso exemplos a Semana da Porta Aberta com as Sessões Didáticas, as Audições Comentadas, os Concertos pelos Professores, o Intercâmbio com Outros Conservatórios do País e da Extremadura Espanhola, e a realização de Workshops de Formação Inicial e Aperfeiçoamento, como: Técnica e Saúde Vocal; Direção Coral; Aperfeiçoamento

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

Instrumental; Cultura Musical e Utilização da Informática na Música. Grande parte destas ações surge na sequência de solicitação de alunos, professores e públicos que qualificam mais as suas competências, aumentando a qualidade da sua intervenção no projeto da associação a nível musical e na vivência cultural na Comunidade, no País e no Estrangeiro.

Considera-se que a associação tem tido uma estratégia e um projeto integrado de criação, produção, difusão, interpretação e formação, sustentado em parcerias fortes com as Câmaras Municipais, com o Ministério da Cultura/ Secretaria de Estado da Cultura, com a Delegação Regional da Cultura do Alentejo/Direção Regional da Cultura do Alentejo, com o Instituto Português de Juventude, com a Universidade de Évora, com as Escolas e com entidades privadas como Fundações e Empresas locais e instituições culturais, alargado ao Conservatório.

A polifonia dos mestres compositores eborenses dos séculos XVI e XVII é uma matriz da Associação e do Conservatório, facto que os diferencia de outros projetos musicais no panorama das Artes do Espetáculo e do Ensino da Música. Esta forte marca identitária reforça e legitima a atividade global que desenvolve em termos da música, nos domínios referidos, facto que lhe tem merecido o reconhecimento público pelas entidades locais, nacionais e internacionais e pelos participantes nas variadas atividades, estendido ao Conservatório.

Em 2003/2004 foi criado o **Conservatório Regional de Évora “Eboræ Mvsica”** e atribuído o paralelismo pedagógico para o ensino oficial da música, componente que é uma nova valência importante de relacionamento com o Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente Delegação Regional de Educação do Alentejo/DGEST/DSRA e Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa, tendo obtido a Autorização definitiva de funcionamento no Ano Letivo 2006/2007.

Uma nova individualidade que toca o projeto global e integrado da associação no que respeita à qualificação profissional oficial para o desenvolvimento cultural da região, mantendo-se como até agora o ensino livre da música.

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

2 – CONTEXTO

Évora tem um património cultural e musical de grande importância nacional e internacional. É no contexto da assumpção de um estatuto de cidade cultural, num meio envolvente carenciado, que a Associação Musical "Eboræ Mvsica" se propôs valorizar e divulgar a polifonia da Escola de Música da Sé de Évora, dos séculos XVI e XVII, assim como desenvolver ações de itinerância e sensibilização nas escolas e nas localidades para educar o gosto, conquistar e alargar públicos e promover apetências para a aprendizagem da música.

O Alentejo é uma região com tradições musicais seculares. Por isso, apesar da desertificação humana, facto que a torna carenciada em vários domínios, existe ainda um número significativo de associações e coros polifónicos que mantêm uma atividade com significado.

Existem, assim, potencialidades para o desenvolvimento da educação do gosto pela música como para a formação nos domínios do canto, da execução instrumental, da formação musical e da composição. No contexto regional e nacional, nos últimos anos, têm saído de Évora para vários pontos do país e estrangeiro um número razoável de intérpretes de canto e instrumentos, muitos dos quais hoje são profissionais.

O projeto da Associação Eboræ Mvsica vai no sentido de requalificar e dar um sentido, progressivamente profissional, às atividades musicais que desenvolve enquanto local de aprendizagem e, enquanto espaço que ocupa no domínio da difusão musical e da realização de eventos que valorizem, formem, promovam intercâmbios e internacionalizem uma das suas componentes estruturantes que é o da polifonia centrada a partir da Escola de Música da Sé de Évora.

Tendo por objetivo o ensino da música assente numa componente de carácter prático, tem sido uma intenção manifesta, a criação de oportunidades que promovam a atuação dos alunos, seja ao nível individual seja em classes de conjunto (orquestras, coros, ou grupos música de câmara).

Têm sido várias as participações dos alunos em eventos musicais: Ciclo “Novos Músicos Novos Ouvintes”, Mosteiro dos Jerónimos; Dia Mundial da Música, Igreja de

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

São Bartolomeu (Borba), Hospital do Patrocínio, em Évora, Feiras de Orientação “À Volta das Profissões”, Feira de S. João, Palácio de Vila Viçosa; Concerto de Ano Novo, Teatro Municipal Garcia de Resende; Igreja do Carmo, Lagos; Feira de Doçaria Conventual, Portalegre; Festival “Artistas Desconocidos”, Espanha; “1001 Músicos”, Centro Cultural de Belém; Dias da Música, no CCB, Encontros de Música Antiga em Loulé, Encontros de Coros em Alverca, montagem de Óperas e sua apresentação no Teatro Garcia de Resende, em Évora, entre outros, geralmente acompanhados pelos encarregados de educação. Nos anos letivos anteriores são inúmeros os exemplos, desde participação em eventos promovidos pela autarquia a nível da cidade, a gravação de CD's, concertos no exterior, com visitas de estudo organizadas e assistência a espetáculos de qualidade (Ex. Festa da Música no Centro Cultural de Belém, Temporadas de Concertos na Fundação Gulbenkian), etc.

Esta perspetiva, associada à intenção de uma prática musical interna frequente, (Audições para além das efetuadas nos finais dos períodos letivos, recitais), intervenções na “Semana da Porta Aberta” organizada pela Associação há alguns anos, etc., contribui para a concretização de uma filosofia pedagógica que a Escola tem procurado e continuará a incrementar.

A Associação “Eboræ Mvsica” e o Conservatório Regional de Évora “Eboræ Mvsica” promovem anualmente variadas atividades em prol da música da cultura e do ensino, como por exemplo as Semanas Temáticas e as Atividades em período de férias. Todas estas iniciativas têm estado e estarão ao acesso de todos os alunos, criando a possibilidade quer de uma formação complementar, quer o contacto com outros agentes participantes nos referidos eventos.

Em termos de oferta do Ensino da Música, na cidade de Évora existem:

- a Licenciatura em Música na Universidade de Évora, com a qual existem protocolos estabelecidos;
- o ensino livre da Música processa-se, também, em três Instituições privadas de pequenas dimensões;
- o ensino oficial da Música foi ministrado, na cidade, por outra Associação centenária que está extinta;

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

No distrito de Évora existem, ainda, pequenos núcleos de aprendizagem da Música ligados às Bandas Filarmónicas em Nossa Senhora de Machede, São Miguel de Machede, Montemor-o-Novo, Redondo, Lavre, Borba, Reguengos de Monsaraz, etc.

3 – SITUAÇÃO ATUAL

3.1. ALUNOS

Neste momento (2014/2015) estão a frequentar as atividades cerca de 210 alunos nos Cursos em regime articulado e supletivo (alunos que frequentam em simultâneo os 2º e 3º ciclos do ensino regular), 25 alunos que frequentam o Curso Secundário, 61 alunos no Curso de Iniciação (alunos que frequentam o 1º ciclo do ensino regular), 59 alunos em regime Livre, num total de 355 alunos. (números referentes a início de Setembro de 2014, que aumentaram ao longo do ano letivo).

3.2. CORPO DOCENTE

A população docente é neste momento de 36 elementos.

3.3. PESSOAL NÃO DOCENTE

Este corpo é constituído por 7 funcionários permanentes e por um grupo de colaboradores, no cumprimento de protocolos estabelecidos com o Instituto de Emprego e Formação Profissional.

3.4. PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Está de novo ativa, neste momento, a Associação de Pais e Encarregados de Educação, formalizada há poucos anos, após terem sido desenvolvidas diligências neste sentido; verifica-se uma participação dos pais em reuniões e outros momentos em relação a questões relacionadas com o funcionamento da Escola; são promovidas pela Escola pelo menos 3 reuniões anualmente.

3.5. INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTO

O Conservatório Regional de Évora “Eboræ Mvsica” encontra-se sediado no Convento dos Remédios, de grande valor arquitetónico e histórico, que estimula e

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

inspira as atividades musicais. O Auditório do Conservatório funciona na Igreja dotada de excecionais condições acústicas.

O edifício dispõe de 11 salas de aula, Gabinete de Direção (Direção Executiva e Direção Pedagógica), Sala de Reuniões, Sala de Professores, Sala de Convívio, Sala de Estudo, Sala/Estúdio/Audiovisuais, Sala de Espera/Receção; Secretaria, Biblioteca, Espaço de convívio ao ar livre, instalações sanitárias.

As instalações têm acesso e estão equipadas para deficientes.

Existem vários equipamentos de audição/gravação e instrumentos indispensáveis à lecionação das matérias (discriminados em lista própria).

3.6. GESTÃO DO CONSERVATÓRIO

A gestão, nos seus vários aspetos, é assegurada pela Direção Executiva, Direção Pedagógica e Conselho Pedagógico.

Existem também Departamentos Curriculares.

3.7. CURSOS E REGIMES DE FREQUÊNCIA

Com base na atual legislação o Conservatório Regional de Évora “Eboræ Mvsica” ministra o ensino vocacional da Música, nos seguintes regimes:

- Curso de Iniciação;
- Curso Básico, em regime articulado e supletivo;
- Cursos Secundários, em regime articulado e supletivo;
- Cursos Livres;

Atualmente, são lecionados cursos nas seguintes áreas:

- | | |
|-------------------|----------------------|
| ■ Acordeão | ■ Flauta Transversal |
| ■ Alaúde | ■ Formação Musical |
| ■ Baixo Elétrico | ■ Guitarra Clássica |
| ■ Bateria | ■ Oboé |
| ■ Canto | ■ Órgão |
| ■ Composição | ■ Percussão |
| ■ Clarinete | ■ Piano |
| ■ Contrabaixo | ■ Saxofone |
| ■ Flauta de Bisel | ■ Trombone de vara |

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

- | | |
|----------------|-------------------|
| ■ Trompete | ■ Viola Dedilhada |
| ■ Trompa | ■ Violino |
| ■ Viola d'arco | ■ Violoncelo |

3.8. ATIVIDADES DE COMPLEMENTO/ENRIQUECIMENTO CURRICULAR

Atualmente o Conservatório desenvolve várias atividades relacionadas com as disciplinas curriculares, já referidas nos Antecedentes e Contexto, tais como: Workshops, Concertos, conferências, exposições, visitas de estudo, etc.

4 - PRINCÍPIOS ORIENTADORES, FINALIDADES,

OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS, AVALIAÇÃO

Princípios Orientadores

- Entendimento do aluno enquanto indivíduo, apelando à sua formação nos domínios sociocultural e desenvolvimento das suas competências;
- Entendimento de uma pedagogia numa sequência do simples para o complexo e da prática para a teoria;
- Participação ativa de toda a Comunidade Escolar na vida democrática da Conservatório;
- Desenvolvimento do espírito crítico, estético e cultural;
- Promoção da qualidade de Ensino, na perspetiva da formação integral dos alunos;
- Bom relacionamento, respeito e espírito de cooperação entre todos os elementos da Comunidade Escolar;
- Promoção da interatividade entre a Escola e a Comunidade local;

Finalidades

- Reforço do Conservatório como organismo de cariz humanista, no respeito pelo indivíduo e por valores universais de liberdade, igualdade e solidariedade;
- Sensibilizar para Música;
- Proporcionar uma sólida formação musical;
- Preparar para o seguimento de estudos musicais;

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

Objetivos

- Criar condições que permitam a progressão dos alunos desde as iniciações ao complementar;
- Criar condições que permitam que um aluno, se o entender, preencha as aptidões técnicas necessárias ao ingresso numa Universidade ou Escola Superior de Música;
- Valorizar e divulgar a Escola de Música da Sé de Évora, dos Sécs. XVI e XVII;
- Promover a Instituição, pelo reconhecimento das suas ações em prol da Educação e cultura, em benefício da cidade e região do Alentejo, e na solicitação dos apoios necessários ao seu crescimento e desenvolvimento;
- Melhorar o funcionamento do Conservatório a nível pedagógico;
- Melhorar as relações humanas;
- Melhorar a utilização dos recursos humanos e materiais;
- Promover um clima de segurança com condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar;

Estratégias:

- Na admissão do corpo docente exigir sempre que possível professores habilitados e que se identifiquem com a essência deste projeto;
- Organizar a estrutura da escola que, obedecendo aos princípios orientadores permita uma permanente articulação entre docentes, direção, pessoal não docente, família e Comunidade;
- Promover a interdisciplinaridade e o debate pedagógico entre os diferentes departamentos curriculares;
- Definir, aplicar e divulgar os critérios gerais e específicos de avaliação dos alunos;
- Promover uma constante prática musical que transporte o aluno e a Escola para o exterior, numa atitude de cooperação e partilha com os restantes elementos da comunidade em que está inserida;

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

- Organização de eventos em sintonia com a Associação Eboræ Mvsica (Workshops, Conferências, concertos, etc.) que beneficiem os alunos na aquisição de novos conhecimentos, através do contacto com outras entidades exteriores ao Conservatório e à Cidade;
- Continuação da cooperação com a Universidade de Évora, Delegação Regional de Educação do Alentejo/DGESTE-DSRA e Escolas;
- Atualizar o Regulamento Interno;
- Criar regularmente Normas Internas;
- Adaptar e elaborar programas para Iniciação e Cursos Livres e para os outros Cursos sempre que necessário;
- Criar tutorias sempre que necessário e possível;
- Promover a interação entre Tutores, Professores e Encarregados de Educação;
- Criar mecanismos de autoavaliação e autorregulação da Escola;
- Promover eficaz circulação da informação
- Sensibilizar os Encarregados de Educação para uma participação ativa no processo de aprendizagem dos seus educandos.
- Dinamizar o conhecimento e cumprimento do Regulamento Interno e Normas Internas;
- Melhorar as condições materiais das salas de aula e do equipamento necessário;
- Procurar adquirir mais instrumentos;
- Valorizar a Biblioteca;
- Atualizar regularmente o inventário do material existente no Conservatório;
- Sensibilizar Professores e alunos para a limpeza e conservação das instalações;
- Zelar pela manutenção dos instrumentos da Escola de Música da Sé de Évora;
- Implementar a partilha de espaços com outros utentes dos espaços contíguos no Convento dos Remédios;
- Propor à Autarquia a criação de condições favoráveis e seguras para o acesso de peões e carros (estacionamento) ao Conservatório;
- Continuar a dinamizar a Newsletter;
- Atualizar e melhorar o site do Conservatório na Internet;
- Elaborar e divulgar o Plano Anual de Atividades;

CONSERVATÓRIO REGIONAL DE ÉVORA – EBORÆ MVSICA

- Criar e manter parcerias com entidades exteriores ao Conservatório.

Avaliação

A avaliação do Projeto Educativo será um processo contínuo e mobilizador de toda a Comunidade Escolar, tendo em vista a sua consecução, de acordo com os princípios e objetivos definidos.

O Conselho Pedagógico definirá instrumentos e indicadores necessários para a avaliação do Projeto Educativo.

O Projeto Educativo será revisto ao fim de três anos, de acordo com a legislação em vigor.